



Rute Sofia Paulo  
Baptista

**“Interacção entre adulto/criança  
na Creche e no Jardim-de-  
Infância”**

Relatório do Projecto de Investigação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Dezembro de 2011

Versão Final



## **Interacção entre adulto/criança em Creche e Jardim-de-Infância**

Relatório de Projecto de Investigação apresentado na Escola Superior de Educação de Setúbal para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

*Área Científica: Ciências da Educação*

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Co-orientador: Mestre Isabel Correia

Instituto Politécnico de Setúbal

Escola Superior de Educação

Departamento de Ciências da Educação

Setúbal, Dezembro de 2011

***Nota:*** *O presente trabalho não segue as regras do Novo Acordo Ortográfico por opção do autor.*

## **Agradecimentos**

Ao Professor Augusto, por nos fazer, enquanto alunos e futuros profissionais, reflectir sobre assuntos de uma forma transversal, e lançando-nos noutras perspectivas.

À co-orientadora, Isabel Correia, pelo apoio prestado ao longo deste Projecto de Investigação, pelos momentos de reflexão que ajudaram e orientaram não só a minha perspectiva, como todo este trabalho.

Aos orientadores de estágio, Professora Sofia Figueira e Filipe Fialho, pelo apoio prestado nos estágios, e também pelos momentos de reflexão que se propiciaram nas reuniões, ajudando assim à escolha do tema deste Projecto.

Às Educadoras Cooperantes, por me permitirem acompanhar de perto o trabalho desenvolvido nas salas, fazendo-me sentir, desde o primeiro dia, como membro integrante da equipa de trabalho, permitindo assim obter informações que enriqueceram este projecto.

À minha colega Márcia, pois é com os outros, e na partilha de saberes, que nos enriquecemos enquanto pessoas e enquanto profissionais nesta área, e devo a tal os momentos de reflexão que se preconizaram nos contextos de estágio.

À minha família, e principalmente a eles, por serem os meus pilares em todo o meu desenvolvimento, pela paciência, pela atenção e por me apoiarem nos momentos mais complicados que decorreram na minha formação.

## Resumo

Este Projecto de Investigação, intitulado por “ *Interação entre adulto/criança na Creche e Jardim-de-Infância*” tem como objectivo compreender como o adulto, no papel de educador, pode auxiliar o desenvolvimento da criança, enquanto seu alicerce nas suas aprendizagens.

Trata-se de um Projecto de Investigação que se insere na Investigação Qualitativa, incidindo no paradigma interpretativo, devido ao seu contributo valorativo ao nível da investigação na educação.

Primeiramente, apresentam-se os factores que consideramos como relevantes no desenvolvimento da criança, nomeadamente quanto à importância da vinculação, à perspectiva sociocultural de Vygotsky, a profissionalidade específica da Profissão, entre outros, o que permite compreender os contornos teóricos em que assenta o nosso estudo.

Numa segunda parte, apresentamos o quadro metodológico do nosso Projecto, de Investigação no qual constata os objectivos, os instrumentos e as técnicas de recolha de dados e a caracterização dos contextos de estágio que nos acolheram. O estudo foi realizado em duas fases de estágio, nomeadamente ao nível de creche e de jardim-de-infância, num período de dez semanas em cada contexto.

Na terceira parte do Projecto, apresentamos a análise e interpretação da Intervenção, na qual, com base nas informações recolhidas, analisamos e interpretamos a nossa intervenção, com o intuito de compreender como o educador, ao interagir com a criança, a pode auxiliar tanto em actividades, como nos próprios momentos da rotina diária da sala.

**Palavras-Chave:** interação entre adulto/criança; solicitude; vinculação; profissionalidade específica; Vygotsky;

## Abstract

This research project, titled as "*The Interaction between adult / child in the Nursery and Kindergarten*" aims to understand how the adult, in the role of the educator, can aid the development of the child as their foundation in their learning process.

This is a research project which falls within the Qualitative Research, focusing on the interpretive paradigm.

These Research Project was divided in three parts. First, we present the factors we consider relevant in child development, particularly on the importance of linking, the sociocultural perspective of Vygotsky, the professionalism of the specific Profession, among others, which allows us to understand the theoretical essence underlying our the study.

In the second part, we present the methodological framework of our Project Research where we clarify which objectives, instruments and techniques of data collection and characterization of the contexts of stage that we were welcomed. The study was conducted in two phases of training, especially at nursery and kindergarten over a period of ten weeks in each context.

In the third part of the project, we present the analysis and interpretation of our intervention, in which is based on information collected, analyzed and interpreted our intervention in order to understand how the educator, when interacting with the child, can help in activities, or such as in the very moments of the daily routine of the room.

**Keywords:** interaction between adult/child; concern; attachment; specific professionalism; sociocultural perspective of Vygotsky

## Índice de Quadros

- **Quadro 1** - Esquema com questões formuladas para estruturar quadro metodológico do estudo
- **Quadro 2** – Rotina diária da sala, segundo o PP das Salas do ano lectivo 2010/2011
- **Quadro 3** – Descrição da rotina diária da sala apresentada pela educadora no PCG no ano lectivo 2010/2011
- **Quadro 4** – Objectivos do guião da 1ª entrevista às educadoras a intervir no contexto de creche e jardim-de-infância
- **Quadro 5** – Objectivos do guião da 2ª entrevista às educadoras a intervir no contexto de creche e jardim-de-infância
- **Quadro 6** – Esquema da Categoria A e respectivas subcategorias criadas após a análise das informações
- **Quadro 7** – Esquema da Categoria B e subcategorias de análise, desenvolvidas segundo a análise das informações recolhida
- **Quadro 8** – Apresentação da Categoria C e respectivas subcategorias de análise
- **Quadro 9** – Divisão da categoria D da nossa análise de conteúdo. Segundo o nosso esquema, a criança é entendida como possuidora de uma personalidade própria, que se vai construindo através do contacto com o meio e com os outros
- **Quadro 10** – Categoria E, e respectivas subcategorias, construída com base no discurso das educadoras cooperantes.

## Índice de Siglas

- **CAF** – Componente de Apoio à Família.
- **IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social.
- **MEM** – Movimento da Escola Moderna.
- **NEE** – Necessidades Educativas Especiais.
- **OCEPE**- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- **PAA** – Plano Anual de Actividades.
- **PCA** – Projecto Curricular de Agrupamento.
- **PCG** – Projecto Curricular de Grupo.
- **PDI** – Plano de Desenvolvimento Individual.
- **PP** – Projecto Pedagógico.
- **ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal.



# Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract .....	iii
Índice de Quadros.....	iv
Índice de Siglas .....	v
 <b>Introdução .....</b>	 <b>1</b>
 <b>Capítulo 1 – Factores Relevantes no Desenvolvimento da Criança .....</b>	 <b>7</b>
<b>1.1 A Vinculação no Desenvolvimento Íntegro da Criança .....</b>	<b>8</b>
1.1.1 Emergência das Teorias da Vinculação no Desenvolvimento da Criança .....	8
1.1.2 Importância da Relação entre mãe-bebé .....	14
1.1.3 Influência dos Laços Afectivos Fora do Núcleo Familiar.....	16
 <b>1.2 Vygotsky e a Perspectiva Sociocultural .....</b>	 <b>18</b>
1.2.1 A Experiência Cultural como Reflexo do Desenvolvimento da Criança .....	18
1.2.2 A Importância da Zona de Desenvolvimento Proximal no Desenvolvimento da Criança .....	20
1.2.3 A Acção do Adulto na ZDP .....	21
 <b>1.3 Influência do Educador no Desenvolvimento Sociomoral da criança .....</b>	 <b>25</b>
1.3.1 Concepção de Criança .....	26
1.3.2 Construção Social da Moralidade no Desenvolvimento da Criança .....	28
1.3.3 Diferentes Estilos de Interação entre adulto/criança e Respectiva Importância para o Desenvolvimento da Criança .....	30
1.3.4 Solicitude na Interação entre adulto/ criança.....	34
 <b>1.4 O Educador de Infância e a Profissionalidade Específica da Profissão .....</b>	 <b>35</b>

---

<b>Capítulo 2 – Quadro Metodológico do Projecto de Investigação .....</b>	<b>38</b>
<b>2.1 Objecto de Estudo .....</b>	<b>39</b>
<b>2.2 Opções Metodológicas .....</b>	<b>40</b>
2.2.1 A Investigação Qualitativa em Educação.....	41
2.2.1.1 O Paradigma Interpretativo .....	42
2.2.1.2 O Papel do Investigador Qualitativo.....	44
2.2.2 O Estudo de Caso .....	47
<b>2.3 Contextos Educativos de Estágio .....</b>	<b>49</b>
2.3.1 Caracterização da Instituição A.....	49
2.3.1.1 Descrição das Salas de 1º Berçário da Instituição A .....	50
2.3.1.2 Constituição do Grupo de Crianças .....	51
2.3.1.3 Descrição da Rotina da Sala .....	52
2.3.1.4 A Educadora de Infância Sara.....	53
2.3.2 Caracterização da Instituição B.....	54
2.3.2.1 Descrição da Sala de Jardim-de-Infância .....	55
2.3.2.2 Constituição do Grupo de Crianças .....	55
2.3.2.3 Descrição da Rotina da Sala .....	56
2.3.2.4 A Educadora de Infância Cláudia .....	57
<b>2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Informação .....</b>	<b>59</b>
2.4.1 Observação Participante .....	59
2.4.2 Registo das Observações: notas de campo .....	63
2.4.3 Entrevista Semi-Estruturada.....	65
2.4.4 Análise Documental: Projectos Educativos, Projecto Pedagógico e Projecto Curricular de Grupo .....	70

<b>2.5</b>	<b>Processo de Tratamento e Análise das Informações Recolhidas.....</b>	<b>72</b>
------------	-------------------------------------------------------------------------	-----------

<b>Capítulo 3 – Apresentação e Interpretação da Intervenção .....</b>	<b>74</b>
-----------------------------------------------------------------------	-----------

<b>3.1</b>	<b>Características Emergentes na Interação entre adulto/criança em Creche e Jardim-de-Infância.....</b>	<b>75</b>
------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

3.1.1	Aspectos Positivos .....	76
-------	--------------------------	----

3.1.2	Aspectos Negativos.....	79
-------	-------------------------	----

3.1.3	Perspectiva das Educadoras sobre os Factores que influenciam a Interação com as crianças .....	81
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<b>3.2</b>	<b>Perspectiva das Educadoras sobre o Papel do Educador .....</b>	<b>86</b>
------------	-------------------------------------------------------------------	-----------

3.2.1	Concepção de Educador .....	86
-------	-----------------------------	----

3.2.2	Descrição Sobre o Apoio do Educador Especificamente nos Momentos da Rotina .....	91
-------	----------------------------------------------------------------------------------	----

3.2.3	Descrição Sobre o Apoio Prestado nas Situações do dia-a-dia das Crianças... ..	97
-------	--------------------------------------------------------------------------------	----

<b>3.3</b>	<b>A Dimensão Pessoal e Profissional do Educador Segundo a Perspectiva das Educadoras.....</b>	<b>100</b>
------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

3.3.1	Como Influência o Percorso Profissional .....	100
-------	-----------------------------------------------	-----

3.3.2	A Influência do Percorso Pessoal.....	102
-------	---------------------------------------	-----

3.3.3	Interação entre Dimensão Pessoal e Dimensão Profissional do Educador....	102
-------	--------------------------------------------------------------------------	-----

<b>3.4</b>	<b>Concepção de Criança no Discurso das Educadoras .....</b>	<b>104</b>
------------	--------------------------------------------------------------	------------

3.4.1	Perspectiva do Adulto sobre Criança .....	104
-------	-------------------------------------------	-----

3.4.2	A Participação da Criança na Construção do Seu Currículo.....	108
-------	---------------------------------------------------------------	-----

<b>3.5 A Visão das Educadoras acerca da Educação de Infância .....</b>	<b>112</b>
3.5.1 Descrição Sobre a Importância da Educação de Infância .....	113
3.5.2 Factores que Apoiam a Educação de Infância no Desenvolvimento da Criança .....	114
 <b>Capítulo 4 – Considerações Globais .....</b>	<b>118</b>
 <b>Bibliografia.....</b>	<b>125</b>
 <b>Anexos.....</b>	<b>133</b>

## Introdução

Na nossa actual Sociedade existem ainda alguns estigmas quanto à verdadeira importância da educação de infância no desenvolvimento da criança, vários estudos de investigação (Oliveira-Formosinho e Lino, 2001; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004; DeVries e Zan, 2004; Fuertes, 2011) têm vindo a ser realizados de modo a combater esta ideia transmitida na sociedade, com o intuito de promover, cada vez mais, um ensino de qualidade às crianças que frequentam a creche e o jardim-de-infância, demonstrando assim a valorização da educação desde cedo. A tendência para a valorização da educação de infância nos primeiros anos de vida, permite compreender que é neste “ (...) momento em que a criança forma o seu carácter e se desenvolve mentalmente, que a acção do meio é importante e poderosa.” (Mauco, s/d, p.10). Mas, para que tal aconteça, o mesmo autor refere que o trabalho realizado com as crianças, deve ter em conta as influências do meio envolvente da criança, pois é neste meio que surgem novos estímulos, propícios ao desenvolvimento de novas aprendizagens, importantes para a construção do carácter, aptidões e gostos (Mauco, s/d).

Para que esta valorização da educação ocorra, permitindo qualidade, é necessário valorizar desde cedo a importância que o educador tem nesta etapa, por ser um dos alicerces na educação da criança, seja ao nível de actividades propostas, seja nos momentos de interacção entre adulto/criança ou mesmo entre pares. Tal como Figueira (1989, p. 27) refere “A importância das interacções entre parceiros na construção dos saberes é claramente posta em evidência por trabalhos de investigação realizados em creches, jardins-de-infância e escolas primárias, e permite afirmar que as crianças mostram o que sabem e empenham-se num processo activo de construção de conhecimento quando podem confrontar os seus pontos de vista com os dos seus companheiros”, pelo que é necessário dar voz às crianças, compreendendo-as como seres imputáveis no seu próprio desenvolvimento.

Deste modo, o tema “***A Interacção entre Adulto e Criança na Creche e Jardim-de-Infância***” baseou-se na nossa necessidade pessoal e futura profissional de

compreender as situações observadas nos diferentes contextos de estágio, situações estas que despoletaram o nosso interesse a nível reflexivo e interpretativo.

A escolha deste Projecto de Investigação surge após um período de observações decorrido nos diferentes momentos de estágio, nomeadamente, ao nível da creche e jardim-de-infância. O principal interesse surgiu ao observar que as crianças comunicavam e comportavam-se de diferente modo, consoante o adulto com o qual interagiam, e dependendo da forma como essa interacção era estabelecida.

Ao nível da creche, foram vários os momentos nos quais presenciámos que determinadas crianças choravam no momento em que um adulto entrava na sala e não correspondia à sua chamada de atenção. Por outro lado, ao nível do jardim-de-infância, verificámos uma diferente linguagem verbal e não verbal da criança, influenciada pelo modo como o adulto interagia com ela.

Tivemos a oportunidade de realizar uma análise introspectiva ao longo do estágio, encarando assim a reflexão como uma ferramenta de enriquecimento pessoal, pelo seu cariz relevante nos permitir aprender com as situações com as quais nos deparámos, e que, segundo Correia (2007), permite-nos construir o nosso conhecimento, uma vez que reflectimos sobre as nossas práticas. Nessa reflexão introspectiva, (apresentada nos dossiês pedagógicos, produtos de avaliação das Unidades Curriculares de Estágio I e Estágio II), conseguimos analisar e comparar situações com as quais nos confrontámos, influenciando-nos assim na escolha deste tema. Tal introspecção faz-nos compreender que a própria forma como interagimos com as crianças é gerida pelos valores e crenças que constituem a dimensão pessoal e a dimensão profissional de cada educador de infância, para além de outros factores.

Assim sendo, segundo o tema apresentado para este Projecto de Investigação foi formulada a seguinte situação problema: ***Como é que, ao nível de creche e jardim-de-infância, os diferentes estilos de interacção nas relações entre adulto e criança, influenciam o desenvolvimento íntegro da criança?***

Para reflectir esta questão, o Projecto de Investigação que se segue encontra-se dividido em quatro partes, designadas por capítulos, e que têm a particularidade de

estarem interligadas, não sendo assim trabalhadas como secções independentes. Primeiramente apresentamos um enquadramento teórico, no qual abordamos alguns dos factores considerados pertinentes no desenvolvimento íntegro da criança e que, de certa forma, contribuem para este aspecto.

Deste modo, começamos por apresentar a importância da vinculação no desenvolvimento da criança, respectivamente sobre como influenciam as relações que esta estabelece com os seus pares, e, mais precisamente, com os adultos com que interage no dia-a-dia, ao nível do contexto Institucional. Este é um aspecto pertinente e que “Não se pode negligenciar [uma vez que] (...) as desarmonias dos laços subtis que se urdem entre fenómenos biológicos, estados emocionais, aprendizagens, interacções sociais, preparam todos os maus funcionamentos ulteriores” (Montagner, 1993, p. 225).

Seguidamente, abordamos também a perspectiva sociocultural de Vygotsky, pois as interacções sociais, resultantes do contacto com o meio, valorizam-se pelo factor cultural associado a cada indivíduo, sendo também determinantes no tipo de interacção que é estabelecida: “Primeiramente o indivíduo realiza acções externas que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos às suas próprias acções e assim desenvolve os seus processos psicológicos internos” (Oliveira, 1997, citado em Silva e Lucas 2003, p. 131). Todos estes aspectos podem ser associados a esta perspectiva, e que define existir uma “ (...) contínua interacção entre as condições sócio-culturais e a base biológica do comportamento humano” (Silva e Lucas, 2003, p. 132). Compreender as condições socioculturais que influenciam o desenvolvimento humano, é compreender que os “ (...) os instrumentos de trabalho mudam historicamente, os instrumentos do pensamento também se transformam historicamente. E assim como novos instrumentos de trabalho dão origem a novas estruturas sociais, novos instrumentos dão origem a novas estruturas mentais.” (Berg, s/d citado em Vygotsky, 1991). Nesta referência à perspectiva sociocultural, salientam-se as interacções desenvolvidas na Zona de Desenvolvimento Proximal, uma vez que nos permitem compreender o desenvolvimento cultural da criança, num determinado momento e contexto histórico (Dias e Bhering, 2004). Estes aspectos são ainda importantes, considerando que Oliveira e Rossetti-Pereira (1993) descrevem que o indivíduo actua sobre o meio, com o intuito de construir a sua personalidade e o seu conhecimento através da interacção que estabelece com o meio. Sobre este aspecto, os

autores referem que “ G.M. Mead (1972), Vygotsky (1978, 1986) e Wallon (1942, 1949, 1959), afirma que a mente, o conhecimento, a linguagem e o Eu (self) do indivíduo são construídos através das interacções que ele estabelece, desde o nascimento, com outros indivíduos em ambientes sociais, especialmente naqueles organizados pelos adultos de acordo com as suas concepções sobre o desenvolvimento da criança e de como promovê-lo.” (p.63). A mesma concepção é também reformulada por Silva e Lucas (2003, p. 132) que referem que “ (...) o desenvolvimento humano ocorre através de trocas recíprocas entre o indivíduo e o meio, influenciando um sobre o outro, continuamente”.

Com base nestes factores, faremos ainda uma referência sobre os diferentes estilos de interacção entre adulto/criança, mais concretamente, estilos estabelecidos e defendidos pelos educadores, referindo como ajudam a criança no contexto de sala, e, referindo-nos à solicitude do adulto, enquanto conceito utilizado numa relação pedagógica que é estabelecida entre o adulto e a criança.

Considerámos também adequado fazer uma referência quanto ao educador e à profissionalidade específica da sua profissão, compreendendo assim alguns aspectos relacionados com a profissão do educador de infância e, partindo do pressuposto que o modo como as educadoras definem as crianças, pode também influenciar o tipo de interacção que é estabelecido. Sobre este assunto Oliveira-Formosinho (2001, p. 86) descreve que “...a perspectivação da criança como um projecto como um conjunto de necessidades de todo o tipo, conduz a que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas”. Envolvendo interacção, é importante salientar que, através das relações com os outros, a criança consegue recolher informações sobre aquilo que a define, compreendendo, deste modo sobre quem é, baseando-se nas relações que estabelece (Martins, 2005).

Esta questão é encarada como pertinente, considerando que, para além do contexto familiar, “ (...) os cuidados e a Educação de Infância de qualidade proporcionam a existência de oportunidades cruciais para se investir uma sociedade mais civilizada.” (Robert, 2004, p.158). Neste aspecto, a qualidade de um serviço que é prestado, ao nível da educação de infância, depende, em parte, do que se considera



como sendo de qualidade, conceito este difícil de definir, por ser visto como algo bastante subjectivo e que varia consoante as pessoas, por ser relativo o que cada um valoriza, quando se caracterizar algo de qualidade. Bertram e Pascal (2009, p.35) definem como “*problemáticas e discutíveis*” todos os ensaios realizados na tentativa de identificar os aspectos considerados essenciais para a caracterização da definição de qualidade. Se um serviço de qualidade for prestado às crianças que frequentam as Instituições, seja creche ou jardim-de-infância, ao nível das interacções, estão a ser desenvolvidas ferramentas importantes para o crescimento da criança ao longo do seu percurso de desenvolvimento, pelo que se considera como sendo “ (...) um vector de construção do seu desenvolvimento, portanto, um factor prospectivo com impacto ao nível da sua organização psíquica e sócio-afectiva” (Martins, 2005, p.3).

Para que se compreenda esta profissionalidade específica, faremos uma referência quanto à importância deste conceito, com referências ao perfil geral de desempenho profissional do educador<sup>1</sup> e ainda o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância<sup>2</sup>, tentando assim compreender o que é exigido por lei às educadoras de infância, reflectindo se tais exigências são constatáveis na profissionalização dos docentes, e em que aspectos influenciam tais requisitos legais.

Todas estas concepções permitirão compreender de modo coeso os vários factores que influenciam a interacção entre o adulto e a criança, reflectindo assim como devem ser respeitados os seus direitos nesta importante fase de desenvolvimento. É necessário ter em conta que se trata de uma fase que acaba por influenciar futuramente as suas competências cognitivas, físicas e sociais, e ainda o modo como se vai inserir e relacionar na sociedade em que se inclui, compreendendo assim, que “... a essência do trabalho do Educador de Infância em três aspectos-chave para a saúde mental das crianças dos 0 aos 6 anos: reforço da individualização e autonomia; favorecimento da socialização; desenvolvimento da área da transição.” (Strecht, 1996, p.34).

Quanto ao segundo capítulo, apresentamos a escolha metodológica na qual incidiu este trabalho, fazendo uma referência à investigação qualitativa, nomeadamente quanto aos aspectos mais importantes, tais como o que a caracteriza, a importância do paradigma interpretativo desta investigação e o papel do investigador qualitativo.

---

<sup>1</sup> Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto

<sup>2</sup> Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto

---

De modo a contextualizar o estudo, faremos uma breve caracterização dos contextos em que decorreram os estágios, ao nível de creche e jardim-de-infância, caracterizando não só as educadoras cooperantes, mas também os grupos de crianças com os quais interagimos ao longo das dez semanas de estágio.

Apresenta-se também neste capítulo as técnicas e instrumentos de recolha de informação utilizados, nomeadamente, a observação participante, a entrevista semi-estruturada, as notas de campo e a análise documental, sendo os que considerámos os mais ajustados para recolher a informação que pretendíamos.

Quanto ao terceiro capítulo deste Projecto de Investigação apresentamos uma análise e interpretação da nossa intervenção sobre os contextos, com base na informação que fomos recolhendo, apoiando-nos na forma como intervimos e incidindo no quadro teórico abordado anteriormente. Esta secção do Projecto visa assim apresentar uma narrativa descritiva sobre a interpretação que fizemos, com base nas informações recolhidas com o auxílio das técnicas e instrumentos de recolha de informação referidos anteriormente. Esta narrativa interpretativa acaba por ser caracterizada por uma triangulação das informações recolhidas, fruto das diferentes fontes utilizadas, e que acabaram por enriquecer o nosso trabalho.

No quarto capítulo as considerações globais vão além das conclusões gerais de um trabalho. Pretende-se nesta secção apresentar a nossa reflexão quanto às limitações que encontrámos no desenvolvimento do estudo, as questões que nos foram surgindo, possíveis temáticas que advieram da nossa reflexão e as conclusões a que chegamos e que são específicas e referentes aos contextos em que se inseriu a nossa intervenção. Além destes aspectos, é também realizada uma reflexão que menciona a forma como este trabalho nos permitiu aprofundar concepções já existentes no nosso conhecimento e sobre a própria contribuição do estudo para a nossa futura prática profissional.

Para finalizar, apresentamos a bibliografia e os anexos utilizados no nosso trabalho.

# Capítulo 1

---

## *Factores Relevantes no Desenvolvimento da Criança*

*Neste capítulo do Projecto de Investigação pretendemos abordar alguns aspectos teóricos considerados pertinentes pela sua possível associação aos diferentes factores que preponderam a interacção entre o adulto/criança, influenciando assim o desenvolvimento íntegro da criança.*

*Embora sejam tratados em diferentes fases, salientamos desde já, que não serão tratados como factores estanques e sem relação, mas sim como factores intrinsecamente relacionados, e que se influenciam mutuamente, fazendo assim esta interligação ao longo do texto e sempre que considerado pertinente.*

## **1.1 A Vinculação no Desenvolvimento Íntegro da Criança**

No decorrer do contexto histórico, podemos aperceber-nos que são vários os autores que deram o seu contributo ao nível da significação de vinculação nos bebés e crianças. No geral, embora utilizem diferentes terminologias, desde impregnação, ligação, apego ou vinculação, entre outros, todos acabam por referir, implícita ou explicitamente que “A capacidade de decifrar as atitudes das outras pessoas pode ser inata; ajuda os seres humanos a estabelecer vinculações com os outros, a viver em sociedade e a protegerem-se a si próprios. Mesmo os bebés muito pequenos são capazes de percepcionais as emoções expressas pelos outros e podem ajustar o seu próprio comportamento adequadamente” (Papalaia, Olds e Feldman, 2001, p.253). Ou seja, a vinculação é importante para que a criança sinta que existem condições para que possa interagir e explorar o meio que a rodeia de forma segura, o que leva a que fomente o seu desenvolvimento.

### **1.1.1 Emergência das Teorias da Vinculação no Desenvolvimento da Criança**

As bases da teoria da vinculação têm como base estudos etológicos, que consistem em estudar os comportamentos de animais, tendo sido estes posteriormente associados a comportamentos humanos. O termo impregnação, surge pelo alemão Heinroth, para designar o fenómeno “ (...) pelo qual uma ave nidífuga, recém-nascida nas horas que sucedem à eclosão se impregna das características da mãe e simultaneamente da espécie sucedem.” (Montagner, 1993, p. 17). Segundo este comportamento, são vários os autores que encaram tratar-se de uma conduta inata, por ser algo automático, independentemente de se substituir a mãe biológica por um outro indivíduo (da mesma espécie ou não), considerando-se assim como sendo um mecanismo de sobrevivência das espécies. Ao analisarmos algumas das teorias que contribuíram para a importância da vinculação, pretende-se compreender o modo como, segundo Montagner (1993, p. 27) “Esses estudos conduziram particularmente os experimentalistas a pesquisarem os estímulos a partir dos quais o filho se apodera das

características da mãe (teoria da impregnação) ou se lhe vincula (teoria da vinculação), e se o faz em qualquer altura ou num determinado momento do seu desenvolvimento”.

Das várias teorias existentes, segundo Brazelton e Greenspan (2003, p. 27) os estudos de René **Spitz** foram de extrema importância, pois “ (...) revelam ao mundo a importância que tem a relação afectiva na saúde física, emocional, social e intelectual das crianças e as péssimas consequências dos cuidados institucionais”. Spitz, desde cedo trabalhou em instituições sociais, nomeadamente Orfanatos, e foi neste contexto que realizou as observações, que dariam resultado às suas conclusões. O autor observou que, neste contexto, os bebés recebiam os cuidados básicos sem uma componente afectiva, por parte dos adultos responsáveis pelas crianças, apresentando aquilo a que designou como sendo síndrome do hospitalismo. Este síndrome era uma consequência de uma privação afectiva total e prolongada, resultante nos primeiros 18 meses de vida. Segundo o autor, estas crianças apresentavam problemas ao nível do desenvolvimento. Nas suas conclusões, o autor tentou chamar a atenção para uma possível dor psíquica, nas fases mais precoces do desenvolvimento, nos momentos em que os bebés eram desprovidos de afecto de modo parcial ou total. A teoria de Spitz baseia-se essencialmente, nos afectos prestados nos momentos de cuidados, ao nível de alimentação e de mudança de fralda, o que, como se verá posteriormente, será considerado muito restritivo, por se ponderar que embora hajam vínculos que se criam entre bebé e adulto, neste caso quem cuida da criança no orfanato, estes vínculos vão além das necessidades primárias da criança, sendo que “não é o resultado nem do prazer de comer nem dos cuidados maternos.” (Zazzo, 1978, p. 19).

Para Brazelton e Greenspan (2003) as crianças não devem ser sujeitas a privações de afectos, pois é através dos cuidados afectuosos, com sensibilidade, que se desenvolvem capacidades de “confiança, empatia e solidariedade”. Segundo esta perspectiva, pode-se referir que a falta de afectos por parte dos adultos, prejudica o desenvolvimento da criança, uma vez que, à falta destas capacidades, não encontra o apoio que a faça sentir-se segura o suficiente para explorar o meio que a rodeia, e para se relacionar com os outros. Assim sendo, podemos definir os afectos como “ um conjunto de comportamentos e seus processos complexos subjacentes, que criam e sustentam as relações sociais individuais, ligando entre si os membros de uma espécie.”

(Anzieu, 1978, p.47) pelo que tal ausência vai então, tal como referido, afectar a sua forma de se integrar no meio em que a criança se insere.

Outra teoria que fala sobre vinculação é a teoria de **Harlow**, associada à etologia, e que demonstra, nesta época, que nos laços afectivos entre bebé e mãe, o factor alimentação não é o factor primordial que estabelece estas ligações. (Zazzo, 1978; Anzieu, 1978). Deste modo, no seu estudo, Harlow partiu de hipóteses que se relacionam com necessidades, sendo estas a necessidade de conforto, como sendo algo inato nas crias e o facto de que a necessidade de afecto forma um vínculo forte com a figura materna. Para chegar a estas conclusões, Harlow realizou experiências com primatas, mais concretamente, macacos Rhésus, e consistia em observar os recém-nascidos, que eram logo após o nascimento retirados das suas mães, e colocados numa jaula, onde se encontrava dois manequins metálicos, descritos por Montagner (1993, p. 21) como sendo “ (...), encimado por uma cabeça de madeira, cuja cara é a reprodução grosseira de uma cara de macaco, e um manequim metálico idêntico envolvido num manto de tecido esponja (...) e que visavam replicar macacos Rhésus adultos do género feminino, e aos quais Harlow designou de «mães de substituição» ”. Posto este cenário, Harlow, observava quanto tempo os macacos recém-nascidos passavam em cada manequim, demonstrando assim as suas preferências.

Findadas as suas observações, Harlow demonstra que é a “mãe de substituição” constituída por esponja, que transmite uma maior fonte de conforto e de segurança para as crias, passando assim a maior parte do tempo neste manequim, e deslocando-se somente ao outro o tempo necessário para se alimentarem. Segundo Montagner (1993, p.21/22), a mãe que transmite os sentimentos positivos às crias, é “ uma fonte de conforto e segurança a partir da qual o jovem rhésus pode explorar e conhecer o seu meio”. No decorrer da experimentação, constatou ainda que os macacos rhésus, perante estímulos, procuram segurança na mãe substituta constituída por esponja.

As observações efectuadas levaram a que Harlow estabelecesse analogias com os comportamentos que as crianças humanas realizavam, considerando assim que, “Privado da «mãe de substituição» coberta com tecido esponja, o jovem rhésus manifesta, deste modo, perante objectos não habituais, comportamentos que se

assemelham aos das crianças humanas descuradas ou rejeitadas pela mãe” (Montagner, 1993, p. 22).

Com base nos pressupostos apresentados pela teoria de Harlow, pode-se então referir que os laços afectivos que se estabelecem entre mãe-bebé estão dependentes de quatro variáveis, sendo estas “o conforto do contacto, a temperatura, o aleitamento e o movimento” (Anzieu, 1978, p. 51).

Outra teoria que contribui para os pressupostos de vinculação é a teoria de **Ainsworth**. Esta autora observou bebés através de um estudo experimental que terá realizado, e que consistia em criar aquilo que designou como sendo uma “situação estranha”. Trata-se de uma situação que se baseia em três situações, que pretendem criar ansiedade na criança, através de três variáveis: a separação da figura de vinculação, interacção com o desconhecido e o local estranho. Segundo Montagner (1993), a autora do estudo, através desta experimentação, visava estudar a forma como, as crianças com menos de 1 ano, alteram o seu comportamento quando a figura de vinculação se ausenta por um determinado período de tempo máximo de 3 minutos, e surge neste mesmo uma pessoa que não lhe é conhecida. Após as observações realizadas, segundo os comportamentos das crianças, estas foram classificadas em três categorias:

- *Vinculação Evitante* – refere-se a um padrão de vinculação em que o bebé raramente chora quando separado da figura de vinculação. Permite ser consolado pelo desconhecido e, no regresso da figura de vinculação, evita o contacto com esta figura, o que leva a crer que apreende a omitir os seus sentimentos e necessidade de vinculação;
- *Vinculação Segura* – Considera-se como sendo a alternância equilibrada entre as três categorias, pois refere-se a um padrão em que a criança é segura, explora o meio mesmo na presença do desconhecido e procura a figura de vinculação no seu regresso com o intuito de receber conforto desta;
- *Vinculação Insegura ou ansiosa/ambivalente* - crianças que se situam nesta categoria demonstram-se nervosas no período em que decorre o teste. Além

deste aspecto, são crianças que ficam perturbadas com a ausência da figura de vinculação, procurando-a quando regressa, e manifestando-se quando se ausenta.

Com base nas categorias anteriormente referidas, Montagner (1993, p. 37) considera que os diferentes comportamentos observados, ao implementar a “Situação Estranha” criada por Ainsworth caracteriza-se pela “estranheza e pela novidade (ausência temporária da mãe ou do pai e presença temporária de um desconhecido), são consideradas como o resultado e o reflexo da qualidade da vinculação entre a criança e a mãe ou entre a criança e os seus pais.”. Por este motivo, o autor considera que as vinculações que se estabelecem, dependem muito da forma como a figura de vinculação responde às necessidades da criança, pelo que é através destas interações que a criança desenvolve um modelo interno dinâmico, que se caracteriza pelo que o bebé define que pode esperar da sua figura de vinculação (Papalia, Olds e Feldman, 2001).

A teoria de **Bowlby** acerca da vinculação assenta nos pressupostos teóricos apresentados, nomeadamente no âmbito da etologia, apresentados pelas teorias anteriormente descritas. A noção de *attachement* que apresentou inicialmente num congresso, no ano de 1959, tinha o intuito de “denominar os afectos específicos que unem o bebé às pessoas que dele cuidam, em particular à sua mãe” (Matta, 2001, p. 144). Perante esta perspectiva, Montagner (1993) refere que a teoria de Bowlby considera que a qualidade dos laços vinculativos estabelecidos entre mãe e bebé prepondera de forma crucial as relações que a criança estabelece posteriormente, no decorrer do seu desenvolvimento.

Para Bowlby, a vinculação não é mais do que um sistema primário que está presente, de forma inata, na criança, desde que nasce, e que possui características específicas da espécie (Montagner, 1993). Por este motivo, constata-se que no seu estudo, Bowlby salienta a importância da vinculação entre mãe e recém-nascido, desenvolvendo-se esta através dos momentos em que há interacção entre o bebé e figura de vinculação. Pode então definir-se por comportamento de vinculação, “todo o comportamento do recém-nascido que tem como consequência e como função criar e manter a proximidade ou o contacto com a mãe, ou a pessoa que a substitua (...) trata-se



de manifestações inatas (...) tais como o choro, o sorriso, a sucção, o apego, o balbucio, etc.” (Montagner, 1993, p. 23).

Por considerar estas manifestações inatas, por parte da criança, Bowlby refere primeiramente na sua teoria que existem cinco variáveis de comportamento, sendo estas, a sucção, o agarrar, o choro, o sorriso e o comportamento de seguir. (Zazzo, 1978; Anzieu, 1978). Para o autor, é através destas variáveis que se estabelece a interacção entre bebé e figura de vinculação, sendo esta principalmente associada à mãe. Segundo a forma como o adulto responde ao bebé, este sentir-se-á mais seguro, explorando o meio que o rodeia. É importante que a mãe compreenda o seu papel nesta fase de desenvolvimento da criança, para que a comunicação seja entendida como algo positivo para o bebé.

Neste aspecto, podemos entender a comunicação como sendo “ (...) o estabelecimento de um contacto, um transmitir algo, que pode ser feito através de vários canais.” (Gomes-Pedro, *et al*, 1987, p.6), entendendo-se assim que o contacto é estabelecido entre bebé-mãe, e pretende-se transmitir, por parte da mãe, sentimentos positivos, através do toque, de um sorriso, de um olhar, que a levam a sentir-se segura perante este adulto, influenciando assim, futuramente, a forma como vai interagir com outras pessoas na sociedade. Ao contrário do que a sociedade acha, como refere Gomes-Pedro, *et al* (1987, p.4) “O bebé é humano pela natureza da sua comunicação, torna-se pessoa pela sua interacção e sente-se membro social quando fala e adquire a compreensão básica de que o sistema social é constituído por pessoas que se entendem a verbalizar mensagens mútuas”, pelo que é importante interagir desde cedo com o bebé. A desvalorização do Ser, nesta fase do seu desenvolvimento, acaba por ser um dos motivos pelos quais ainda hoje, alguns pais desvalorizam o trabalho realizado pelos profissionais no âmbito da creche, ideal este que deve ser contornado com base nas teorias que existem, e que demonstram a criança como um ser social e comunicativo desde que nasce.

### **1.1.2 Importância da Relação entre mãe-bebé**

A importância da relação entre mãe-bebé está demarcada pela vinculação que se estabelece entre ambos. A ligação afectiva que se determina nesta vinculação de mãe-bebé é a mais importante, uma vez que se trata da primeira ligação que o bebé estabelece (Zazzo, 1978). Para Gomes-Pedro,*et al* (1987, p.7) “O comportamento da criança e do adulto (mãe-bebé) engrenam-se numa interacção diádica baseada num elaborado tecido interactivo em que o fluxo de comportamentos de ambos se entrecruza.” Estes comportamentos, interferem na intensidade dos laços, que se traduzem como sendo tendenciosos na procura de contacto com o adulto, e que “ (...), perduram ao longo do tempo e são fundamentais para a construção das relações sociais.” (Matta, 2001, p.144). Sobre esta perspectiva, com base na teoria da evolução das espécies, Montagner (1993) designa que uma boa vinculação traz benefícios para a espécie humana, devido à sua componente adaptativa.

A forma como a relação se estabelece entre mãe-bebé, depende muito da perspectiva que a mãe tem sobre a criança uma vez que é “ (...) necessário ter em conta o equipamento social de que o bebé dispõe logo à nascença e as suas capacidades interactivas” Gomes-Pedro,*et al* (1987, p.6). É também importante ter em consideração a importância que é dada à afectividade e às emoções, pois são estes factores que reforçam os vínculos estabelecidos (e os que futuramente serão estabelecidos) dentro ou fora do seu núcleo familiar, o que pressupõe, como tem vindo a ser referido, que acaba por ser um alicerce ao desenvolvimento íntegro da criança: “A tomada em consideração do meio social e da vivência do bebé, antes e depois do nascimento, constitui uma dimensão essencial para apreender a extensão das suas competências e para apreciar o jogo subtil das suas interacções com a mãe, ou pessoa que a substitui” (Montagner, 1993, p. 69). Papalaia, Olds e Feldman (2001, p. 252) constataam ainda que “A interacção entre o bebé e a figura parental que influencia a qualidade da vinculação depende da capacidade de ambos responderem apropriadamente aos sinais relativos aos estados emocionais de cada um”, sendo o papel do bebé nesta etapa muito activo. Na perspectiva de Fuertes (2011), as crianças que mantêm junto de si a pessoa que lhes presta cuidados, seja família ou não, de forma atenta e responsável, está a contribuir para que alcance com maior facilidade a vida adulta. Matta (2001) considera que o

comportamento de vinculação é algo instintivo, tanto por parte da mãe como por parte do bebé, pelo que se estabelece uma mútua relação. Teoricamente, “A mãe está completamente disponível para o seu bebé (...) ajusta a sua intervenção para que não haja justaposição; o bebé vai estar atento e, a sua intervenção é ritualizada e repetitiva, vai poder prever, antecipar e iniciar diálogo.” (Figueira, 1989, p. 24), e é através desta intervenção que transmite à criança um “sentimento básico de confiança e de domínio” (*idem*, p. 24).

O sentimento básico de segurança, confiança, que tem vindo a ser referido, baseia-se nos afectos que são prestados à criança. Tais ligações afectivas podem ser definidas como “ (...) um sistema regulador que existe hipoteticamente numa pessoa (...) sua finalidade é controlar os comportamentos que mantêm proximidade e contato com uma pessoa protetora discriminada, referida como sendo a figura de ligação” (Mussen, Conger, Kagan, Huston e Aletha 1995, p. 142). Os afectos, requerem, em parte, que haja emoção, por parte dos intervenientes na comunicação que estabelecem, pois “ (...) Elas arrastam na sua acção a participação total do indivíduo e não deixam subsistir nele nem sentimento nem pensamento que possam ser-lhe estranhos; absorvem-no e concentram-no no interesse do momento (...) ” (Wallon, 1980, p.144) de modo que é através das emoções que o bebé aprende a conhecer-se a reagir a estímulos emocionais (Brazelton e Greenspan, 2003). Com base no que foi anteriormente definido, na perspectiva de Greenspan, “ (...) quando está presente o afecto, este parece motivar muitas zonas diferentes do cérebro” (Brazelton e Greenspan, 2003, p.44).

A partir do momento em que a mãe transmite sentimentos de segurança e conforto à criança, esta vai desenvolver uma capacidade de explorar o meio que a envolve, e os estímulos que deste advêm. Para tal, é necessário que se desenvolva uma aprendizagem activa que requer uma diversidade de estímulos. Tais aprendizagens dão-se através de experiências imediatas, que segundo Sprinthall e Sprinthall (1993) ocorrem a partir da interacção que há entre a criança e o meio, através dos sentidos.

### **1.1.3 Influência dos Laços Afectivos Fora do Núcleo Familiar**

Papaia e Feldman (2001) designam que a vinculação, na vida do bebé, tem um valor adaptativo. Riley, San Juan, Klinknwe e Ramminger (2008, p. 6) descrevem que “Young children form strong attachments not only with their parents, but also with the other people who care for them consistently, including their early childhood teachers. These attachments can have a huge impact on children’s futures.”<sup>3</sup> Contudo, mesmo tendo em conta este aspecto, considera-se que são as primeiras vinculações, junto da família, que vão ajudar a criança a sentir-se segura perante o meio, segura para explorar o que a rodeia, para aceitar estímulos que lhe surjam e para estabelecer vínculos que vão para além da família. Estes vínculos, acabam por se basear na perspectiva de Erikson, uma vez que se considera que o modelo dinâmico pelo qual o bebé rege os seus vínculos se elabora a partir da confiança que desenvolve (Papaia e Feldman, 2001), pelo que é necessário trabalhar estes aspectos com as crianças desde cedo. Ao estabelecer vínculos com outros adultos ou pares, considera-se que “É nestas vertentes que desde muito cedo se desenvolvem modelos de relação que vão ser a base futura para a criança funcionar consigo própria e com os outros que a rodeiam” (Strecht, 1996, p. 32), pelo que acaba por ser algo que influencia o bem-estar emocional das crianças.

Nesta fase de desenvolvimento, são seres que necessitam de cuidados que vão além da sua satisfação fisiológica. São necessários também cuidados que promovam estímulos, que promovam o seu desenvolvimento, como é o caso da frequência de uma criança na creche. Papalaia, Olds e Feldman (2001, p. 251) mencionam, com base no estudo experimental de Ainsworth, que crianças que desenvolveram vinculações seguras são, futuramente, crianças mais “ (...) sociáveis com os pares e com os adultos não familiares do que as crianças inseguras (Elicker, Englund, e Stroufe, 1992; Main, 1983)”, o que pressupõe que “Quanto mais segura for a vinculação da criança ao adulto que dela cuida, mais fácil parece ser para a criança, por fim, se tornar independente desse adulto e desenvolver boas relações com os outros” (Papalaia, Olds e Feldman, 2001, p. 251). As boas relações desenvolvidas pelo bebé, com múltiplas pessoas, são para Montagner (1993, p. 116) “ (...) contributos formidáveis para o desenvolvimento

---

<sup>3</sup> A citação não foi traduzida, evitando assim alterar o sentido das palavras dos autores

do ser relacional, social e cognitivo que é o bebé humano, e beneficiam ainda o acolhimento a nível médico e a nível social”.

A forma como a criança desenvolveu os vínculos e a forma como explora o meio que a rodeia, têm correlação, sob a forma de contra-balanço (Riley, San Juan, Klinknwe e Ramminger, 2008). Se a criança vê o adulto que cuida de si como um exemplo positivo, terá assim desenvolvido vinculações seguras. Por este motivo, as crianças sentem-se seguras, por verem como modelo positivo o adulto, cabendo então a este, utilizar esta perspectiva positivamente na interacção com a criança, incentivando-a a explorar o meio, promovendo estímulos que impulsionem essa mesma vontade de explorar o meio.

Quando se fala de estímulos, podemos referir que quando a criança é exposta a uma diversidade enriquecedora de incentivos, pretende-se criar um meio favorável ao desenvolvimento integral da criança: “Como Hunt tem insistido (...) o ingrediente crucial para o desenvolvimento intelectual é a variedade de estímulos. Quanto mais a criança ouve, vê e toca, mais a criança quer ouvir, ver e tocar e mais crescimento intelectual irá ocorrer.” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 78). Assim sendo, todo o tipo de estímulos vão ser favoráveis ao desenvolvimento da criança, sejam estes proporcionados no meio familiar ou na sala de creche.

De tal modo são importantes que influenciam o modo como as aptidões intelectuais dos bebés vão evoluir. Quanto maior a intensidade e variedade de estímulos, maiores as aprendizagens das crianças ao longo do tempo. Assim sendo “o ajustamento deve verificar-se entre os estímulos recebidos e a posição actual da criança no contínuo de crescimento, posição esta que resulta de grande medida das próprias experiências passadas da crianças e encontros com o meio.” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 78).

## **1.2 Vygotsky e a Perspectiva Sociocultural**

Considera-se que a vinculação é um aspecto universal no desenvolvimento do indivíduo, pelo que todas as crianças, independentemente da cultura na qual se inserem, devem beneficiar das relações seguras (Riley, San Juan, Klinker e Ramminger, 2008).

A cultura é desde cedo considerada como um dos factores preponderantes na vida da criança, segundo a perspectiva sociocultural defendida por Vygotsky. Perante o desenvolvimento da criança, este autor considera que deve dar-se ênfase ao seu desenvolvimento social, uma vez que a aquisição do pensamento e da aprendizagem é “... resultado das interacções sociais entre a criança em crescimento e outros membros da sua comunidade...” (Smith, Cowie e Blades, 1998, p.486), sendo a aquisição mais rica quando as interacções se dão com indivíduos mais experientes cognitivamente.

O autor considera que a aprendizagem da criança, na sua essência, tem sucesso na interacção com outros indivíduos, sobre diferentes cenários sociais, tais como, a creche e a casa. O desenvolvimento da criança, segundo Smith, Cowie e Blades, (1998) reflecte a sua experiência cultural, sendo as mais significativas interiorizadas nas estruturas cognitivas. Vygotsky (1991, p. 150) refere mesmo que “ (...) o efeito do uso de instrumentos sobre os homens é fundamental não apenas porque os ajuda a se relacionarem mais eficazmente com seu ambiente como também devido aos importantes efeitos que o uso de instrumentos tem sobre as relações internas e funcionais no interior do cérebro humano.”

### **1.2.1 A Experiência Cultural como Reflexo do Desenvolvimento da Criança**

Para Vygotsky, é necessário compreender que qualquer criança “ (...) nasce sempre numa sociedade cultural e o seu desenvolvimento é sobretudo orientado pela internalização de signos e símbolos culturais (...) ” (Yudina, 2009, p.4/5) pois toda a sua aprendizagem é afectada por essa mesma cultura de base em que se insere. Segundo

a abordagem sociocultural, a actividade humana, desde cedo, é socialmente mediada (Matta, 2011) sendo a intervenção do outro crucial para a construção de referências sociais, que permitem ao indivíduo compreender como deve agir perante situações que lhe surjam (Papalaia, Olds e Feldman, 2001).

Por este motivo Pimentel (2007, p. 222) descreve que “desde o nascimento, o indivíduo internaliza o conteúdo cultural de seu grupo social. Desse processo interactivo, de actuação com o meio social, surgem novas necessidades e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento das funções superiores – formas mediadas e voluntárias de atenção, percepção e memória; pensamento abstracto, generalizado e descontextualizado; comportamento intencional e autocontrolado (Vygotsky, 1987; Vygotsky e Luria, 1996) ”.

Apoiando-se em vários autores, Papalaia, Olds e Feldman (2001, p. 259) descrevem que são as referências sociais que as crianças vão adquirindo, que permitem que interajam com os outros indivíduos, sejam eles adultos ou crianças, chamando-se a este acto de socialização, e que se compreende como sendo “o processo através do qual a criança desenvolve hábitos, competências, valores e motivos que os tornam membros responsáveis e produtivos da sociedade (Kochanska, 1993; E.E Maccoby, 1992) ” Papalaia, Old e Feldman (2001, p. 263).

Todas as ferramentas sociais que a criança absorve e apreende, regem-se por um sistema de signos, cujos significados estão relacionados com a cultura em que se insere, sendo a linguagem, segundo Yudinha (2009), o principal sistema de signos, pelo qual o indivíduo organiza a mente, de modo ilimitado: “As palavras são signos para vários objectos e acções à nossa volta, mas também para pensamentos e sentimentos. Ser humano significa dominar a linguagem,” (Yudina, 2009, p. 4). Matta (2001, p. 73) salienta ainda que “De todos os instrumentos resultantes da evolução histórica e das conquistas culturais a que a criança tem acesso através da experiência social, dá [Vygotsky] um destaque particular à linguagem, poderoso instrumento da comunicação, mas também poderoso instrumento de mediação semiótica”

Na perspectiva de sociocultural de Vygotsky, o pensamento e a linguagem têm diferentes proveniências, uma vez que, inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Neste âmbito, conseguimos compreender que Vygotsky defende, tal como Piaget, que a experiência sensório-motora – abordada na teoria cognitiva de Piaget e que se divide em estádios – deve ser valorizada, pois é com esta experiência que a criança desenvolve funções mais básicas, situando-se também aqui o âmago da desenvolvimento de instrumentos e da linguagem (Matta, 2001), pelo que é importante estimular a criança, principalmente, nesta etapa da sua vida.

### **1.2.2 Importância da Zona de Desenvolvimento Proximal no desenvolvimento da criança**

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito importante na perspectiva sociocultural de Vygotsky, é descrita como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial sob a orientação de adultos mais experientes ou em colaboração com colegas mais competentes” (Smith, Cowie e Blades, 1998, p.489). Matta (2001) acrescenta ainda que, dentro da ZDP, quando há interacção entre um adulto ou outra criança, com mais competências e conhecimentos, estes dão orientações que conseguem auxiliar a criança na estruturação de um problema, sendo neste período que podem assim decorrer as aprendizagens mais complexas das crianças. Ao referirmo-nos a duas zonas de desenvolvimento, é importante compreender o que ambas significam.

Smith, Cowie, Blades (1998), Matta (2001) e Yudina (2009) referem-se a zona de desenvolvimento real da criança, quando analisam a dificuldade que esta tem ao resolver um determinado problema sem qualquer apoio e orientação, enquanto a zona de desenvolvimento potencial representa a análise à dificuldade que a criança apresenta na resolução desse mesmo problema, mas sob a orientação de outro indivíduo mais experiente. É, portanto, “A diferença entre o nível de resolução de um problema sob a direcção e com ajuda de adultos e o nível atingido individualmente define a zona de desenvolvimento potencial.” (Vygotsky, 1935/1985, citado em Matta, 2001, p. 76).



Por existir interacção, pode assim referir-se que a ZDP é um produto das interacções que decorrem culturalmente, e através das quais se estabelecem áreas de desenvolvimento potencial (Pimentel, 2007).

### **1.2.3 Acção do Adulto na ZDP**

Toda a perspectiva sociocultural de Vygotsky pressupõe a importância que é atribuída ao nível das interacções sociais que se desenvolvem, seja com famílias, amigos ou professores, porque é através destas que se obtêm os instrumentos necessários ao desenvolvimento, além de que, é a partir das interacções que surgem situações designadas de problemáticas, e que possibilitam, como já tem vindo a ser referido, o pensamento do sujeito, levando assim a fomentar o desenvolvimento cognitivo (Matta, 2001).

No decorrer do desenvolvimento, as interacções podem ser divididas, na perspectiva de Matta (2001) em dois grupos, sendo estes caracterizados pelo papel que cada autor possui na interacção. Conforme Matta (2001, p. 93) existem as *interacções simétricas*, e que podem ser definidas “ (...) como aquelas em que os papéis e os estatutos atribuídos aos sujeitos, na resolução de determinada tarefa, são idênticos”. No papel destas interacções é importante criar momentos que permitam à criança confrontar as suas perspectivas com bases opostas, de modo a incrementar situações de instabilidade, que a levam a questionar-se e a reflectir sobre a sua perspectiva, para que, desta forma, se criem novos pontos de equilíbrio no seu raciocínio. Matta (2001) considera que estas situações são mais propícias nos momentos entre pares, cujos níveis de desenvolvimento são diferentes. Contudo, não se excluem as situações entre pares com o mesmo nível de desenvolvimento, pois nestes casos, o confronto, pode levar a que a criança compreenda que ambos estão correctos, concluindo assim que existem vários percursos correctos, mas de diferente modo. Matta (2001, p. 96) baseia-se em Gilly, Blaye, Fraysse e Roux para salientar que “Para estes autores, os efeitos benéficos das interacções estão relacionados com duas funções de intervenções do outro: a desestabilização e o controlo. A desestabilização caracteriza-se pelo pôr em causa dos procedimentos e da representação do problema e introduzidas pelas intervenções do

outro, permitindo a sua reorganização e a sua alteração (Gilly, 1988a, 1988b, 1989a, 1989b).”

Matta (2001, p. 97) define também a existência de *interacções assimétricas*, que se definem “ (...) pela diferença nos papéis e no estatuto de cada um dos parceiros. No entanto, uma relação deste tipo pode apresentar diferentes graus de assimetria, introduzindo por variáveis ligadas ao contexto social (...) à tarefa (...) e às relações entre os sujeitos implicados anteriores à situação (Winnykamen, 1990)”. Considera-se ainda que são as mais comuns nos contextos sociais da vida quotidiana, caracterizando essencialmente as interacções adulto-criança, sendo que existe nestas uma grande diferença ao nível de aptidões, estatutos e papéis (Matta, 2001).

Com base na perspectiva sociocultural de Vygotsky e compreendendo os diferentes tipos de interacção possíveis, se incidirmos no conceito de ZDP, o papel do adulto é de extrema importância quando interage com a criança, e na forma como comunica com esta, pois tem como principal função a de partilhar aspectos culturais com a criança, e orientá-la nos problemas, como anteriormente foi referido. Por este aspecto, Smith, Cowie e Blades (1998, p. 488) referem que “ (...) o desenvolvimento da criança como aprendiz reflecte a sua experiência cultural e as expectativas culturais significativas são, por sua vez, interiorizadas na estrutura do seu intelecto”, acabando a criança por ser, em parte, um reflexo da cultura que lhe foi transmitida, e dos comportamentos e atitudes com as quais mais conviveu. Cabe portanto ao adulto, enquanto educador, transmitir da melhor forma, as ferramentas culturais existentes, para que a criança compreenda como devem ser utilizadas nos diferentes contextos que advirão.

O educador é também importante, na medida que constrói no desenvolvimento da criança alicerces que apoiam a sua educação (Papalaia, Olds e Feldman, 2001), intervindo junto da criança com a intenção de a incentivar a que sejam autónomas perante um problema (Pimentel, 2007). Segundo Mendonça (2005), na mediação da interacção, o adulto está a permitir à criança que esta alcance um nível intelectual superior, passando assim a conseguir fazer, o que anteriormente não conseguia. Como tem vindo a ser referido, não se pretende ajudar a criança, mas sim apoiá-la da melhor

forma, para que desenvolva competências que a permitam solucionar os problemas que lhe surgem no dia-a-dia. Nesta perspectiva, à medida que a criança vai evoluindo, o educador pode assim “retirar” os seus alicerces, deixando então a criança debruçar-se de modo mais independente sobre as questões: “Esta cooperação entre criança e outros indivíduos mais conhecedores ajuda-a a progredir intelectualmente (Vygotsky, 1978; Wood, 1988 citado em Smith, Cowie e Blades, 1998, p. 490)”. O adulto tem como função principal a de auxiliar a criança na “apropriação das competências necessárias à resolução de problemas, de modo a diminuir a distância em termos de competência entre os dois.” (Matta, 2001, p. 99), ocorrendo estas “pela orientação da sua participação em actividades relevantes, pela ajuda na compreensão de novas situações, na estruturação das suas tentativas de resolução de problemas e na ajuda a assumir responsabilidades” (*Idem*, p. 102). Este aspecto decorre independentemente do contexto em que se desenvolvem as actividades socioculturais em que a criança deve participar, pois é nestas que se propiciam situações óptimas ao desenvolvimento da criança.

Oers (2009) descreve que o adulto, ao compreender o conceito de ZDP e a relevância deste no desenvolvimento da criança, deveria reavaliar o papel da imitação – que se refere, neste caso, “ (...) ao facto de que a actividade cultural é preexistente à criança e pode ser por ela emulada, ao participar nesta actividade a partir das capacidades que possui no momento” (Oers, 2009, p. 16) - na aprendizagem, uma vez que, para Vygotsky, este é um estímulo na actividade cultural. Para este autor, é o envolvimento das crianças nas actividades culturais que cria uma ZDP que os leva a que sejam capazes de imitar actividades culturais, que pressupõe a interacção com o meio social (Pimentel, 2007). Papalaia, Old e Feldman (2001, p. 339) descrevem que, segundo Vygotsky, as “(...) as crianças aprendem através da internalização dos resultados das suas interacções com os adultos”.

E, é por este mesmo motivo, que o papel do adulto é tão importante, além de que deve ter em consideração, na sua acção, o papel relevante que tem enquanto mediador nas actividades em que a criança se insere, e enquanto transmissor de aspectos da sua cultura. Dentro da perspectiva sociocultural de Vygotsky, considera-se a ZDP como sendo um momento importante no auxílio da família e educadores, pois permite que guiem de forma eficaz os processos cognitivos das crianças, pelo que Papalaia, Old e

Feldman (2001) mencionam que é neste momento, na ZDP, que os adultos dirigem de forma eficiente a aprendizagem das crianças, considerando as situações que conseguem já realizar, sendo a interacção social uma das essências do conceito de ZDP (Alves, 1991).

Mas, no papel do adulto, é também importante que tenha em consideração a perspectiva que existe sobre a criança, uma vez que o modo como se trata e educa as crianças “ (...) é expressamente indesmentível daquilo que ela vale como grupo humano e da sua concepção básica de humanidade” (Diniz, 1990, p. 27).

Na nossa perspectiva, a forma como se educa, se não existir uma evolução na sociedade, torna-se num ciclo vicioso. Isto porque, a criança é o retrato da cultura que lhe foi apresentada, com a qual conviveu e, assim sendo, são com estes valores e aprendizagens que se baseará nas suas interacções. Se reflectirmos sobre esta perspectiva, podemos aperceber-nos que todos nós constituímos a nossa cultura, e a forma como agimos, em parte, define-nos enquanto membros culturais. Talvez seja por este motivo que Diniz (1990, p. 27) cita que a: “ a cultura de um povo representava o modo como se educam crianças” (João dos Santos, s/d, citado em Diniz, 1990, p. 27). Baseando-se nesta perspectiva, conclui que “De fato, a maneira como educamos as crianças depende da maneira como concebemos o estado de infância, as forças evolutivas que o animam, o modo como estas actuam e as dificuldades que lhes podem levantar.” (Diniz, 1990, p. 27).

Nesta panorâmica, e nas influências que advêm das importâncias que são dadas às interacções entre adulto-criança, deve assim valorizar-se e reflectir-se sobre uma prática pedagógica que está a ser desenvolvida. Mesmo no papel dos progenitores, pode haver uma reflexão sobre o modo como interagem com os seus filhos, para compreenderem se as estarão a ajudar no processo do desenvolvimento, ou se há modo de as estimular ou auxiliar noutros aspectos. Por este motivo, “A interatividade deve ser vista como eixo fundamental em uma situação educativa. Não é suficiente reconhecer que a interação é importante, mas é preciso torná-la efetiva” (Pimentel, 2007, p. 226). Contudo, é importante ter em conta que “... a dimensão total da educação, que não se limita à transmissão de valores de uma ou outra cultura, nem tão-pouco ao «deixar sair»,

ao *ed occere* que deu início aos movimentos de educação activa que todos conhecemos” (Correia, 1993, p. 27).

### **1.3 Influência do Educador no Desenvolvimento Sociomoral da Criança**

Educar é algo que compete a todos os adultos, algo que começa desde cedo, no seio familiar da criança, mas que tem uma continuidade junto da sociedade em que se insere. Por este motivo, observamos diferentes maneiras de interagir com as crianças, maneiras que dependem muito da forma como se considera adequado educar uma criança, existindo por isso uma óbvia influência a nível de valores e crenças defendidos por cada indivíduo. Santos (1992, p. 24) descreve, sobre esta situação, dois tipos de atitudes educativas, com justificações muito sociais: “(...) encontra-se quem justifique o seu modo de educar porque foi assim que foi educado e deu resultado; e quem justifique o seu modo de educar porque a forma de educação que recebeu foi um insucesso e, por isso, pratica exactamente o contrário”. Deve assim existir uma adaptação e uma reflexão sobre o trabalho que está a ser realizado, pois “Não é o educando que foi feito para o educador, mas o educador que foi feito para o educando” (Tomaso Sorgi, s/d citado em Correia, 1993, p. 26), e, tal trabalho, começa desde logo nas instituições, pois “ (...) as concepções que as instituições e os seus intervenientes têm do seu papel e intervenção, os modelos de actuação que perfilham, os objectivos que definem, as práticas que estatuem, consentem ou legitimam, são aspectos de extrema importância na configuração das dinâmicas relacionais no seio institucional” (Martins, 2005, p. 2), aspecto determinativo na forma como se desenvolvem as interacções entre adulto/criança.

A educação no dia-a-dia requer que se tenham em conta vários factores, além dos que têm vindo a ser referidos, e que são relevantes no desenvolvimento da criança. Um dos aspectos que tem vindo a ser reforçado, a nível teórico, é a importância do adulto enquanto educador da criança, por ser um transmissor de valores sociais, e ainda por ser um alicerce nas suas aprendizagens. Tem-se vindo a constatar que, “Gradualmente, as crianças aprendem como se devem comportar com as outras pessoas,

em resultado da forma como os outros se comportam em relação a elas. Isto aplica-se não apenas aos amigos delas, mas também (...) aos adultos «significativos»” (Robert, 2004, p. 147), pelo que se torna responsabilidade do adulto, realizar um acompanhamento adequado aos seus processos de aprendizagem da criança (Dias e Bhering, 2004).

Se observarmos vários educadores, apuramos que nem todos educam da mesma forma, ou apoiam a criança do mesmo modo. E, se pensarmos bem, também os contextos, as culturas, os grupos, as famílias e as equipas de trabalho diferem, pelo que o trabalho do educador deve adaptar-se, para ir ao encontro destes aspectos, de modo a que haja um trabalho funcional e coeso. No contexto Institucional, enquanto responsável por um grupo, e com base nos aspectos anteriores, o adulto tem a responsabilidade de marcar a sua presença, criando ambientes, materiais e equipamentos que estejam adequados às crianças com que vai trabalhar, de modo a que interceda, através de actividades e aprendizagens que vai promovendo, no desenvolvimento destas crianças, enriquecendo assim o desenvolvimento dos processos cognitivos e sociais das crianças (Dias e Bhering, 2004), necessitando, para que tal aconteça, que “ na condição de mediador/interventor, o adulto necessita conhecer as inúmeras capacidades infantis, a cultura da infância, as cem linguagens da criança, compreendendo-a como um ser da cultura, que se desenvolve continuamente, abrindo sempre mais possibilidades desenvolvimentais” (Dias e Bhering, 2004, p. 103). Oliveira-Formosinho e Lino (2001, p. 211) reforçam esta ideia referindo que, todo o dia-a-dia de um sala, seja de creche ou de jardim-de-infância, dependem dos factores anteriores e também da concepção que cada educador tem da criança.

### **1.3.1 Concepção de Criança**

A concepção de criança, que cada educador possui, influencia a maneira como comunica, interage e reage às emoções da criança. Embora possa diferir entre adultos, Araújo e Oliveira-Formosinho (2008a, p. 18) apresentam uma definição de concepção de criança, baseando-se na compreensão do desenvolvimento íntegro desta, e em estudos que foram realizados aos diversos níveis: a criança é “... a imagem de um ser

com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional ...”, podendo ainda acrescentar-se que, ao nível de uma pedagogia de participação – a mais adequada para o bom desenvolvimento da criança – “concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2004 citado em Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008b, p. 33).

As crianças, através do modo como os adultos comunicam e interagem consigo, leva a que se adaptem ao que pensam ser as convicções do adulto acerca da sua pessoa. Rosa (1988b). O mesmo autor refere que, em muitas situações, as crianças ajustam os seus comportamentos, consoante aquilo que pensam ser o que os educadores esperam delas, o que leva a que, em determinadas situações, surja o reforço de “ (...) expectativas desfavoráveis com comportamentos que vão confirmar as expectativas dos adultos.” (Rosa, 1988b, p. 30). Desenvolvem-se assim, segundo Pestana (1990), estereótipos que acabam por transmitir e incrementar na criança sentimentos de infelicidade e insegurança. Todos estes aspectos, estão, portanto, intrinsecamente relacionados com a percepção de criança que o adulto tem. Brendekamp (1990) considera que as interacções adequadas ao nível do desenvolvimento da criança, dizem respeito ao conhecimento que o adulto tem sobre ela, e ainda sobre as expectativas do comportamento que tem, pelo que neste caso, deve compreender que cada criança é um ser individual, com diferenças únicas.

Através da compreensão da criança, estamos a promover o desenvolvimento da sua autonomia, da sua auto-estima, e a favorecer a construção do seu ser enquanto membro social, sendo importante, consciencializar os educadores nas suas acções, promovendo assim que valorizem e escutem a criança, dando-lhe importância no seu próprio processo de aprendizagem (Novo e Mesquita-Pires, 2009), pois deste modo permite que “se apropriem de forma crítica e autónoma de linguagens, valores e costumes da cultura; construam sua identidade e autonomia; sintam-se desafiadas em busca da compreensão do mundo; bem como, se desenvolvam na sua integralidade, em aspectos cognitivos, afetivos, físicos, sociais, éticos e estéticos” (Schibeloske, 2011, p. 18). A autonomia da criança é importante no seu desenvolvimento, pois é compreendida como sendo “ uma tarefa desenvolvimental iniciada na fase de indiferenciação inicial

(...) conhecendo a partir destes períodos de intenso crescimento e realizando-se ao longo de toda a vida da pessoa.” (Fleming ,1997 citado em Ambrósio, 2002, p. 146).

As crianças vão adquirir estas competências e valores na sua vida, a partir do momento em que forem ouvidas e também através de responsabilidades atribuídas pelo adulto, e que têm o objectivo de torná-las seres responsáveis por si (Robert, 2004). Assim, segundo Bredekamp (1990) e Strecht (1996) com base numa adequada orientação educacional, a criança consegue controlar-se autonomamente, e tomar decisões por si mesma. Oliveira-Formosinho (2001) descreve, com base na concepção que se tem de criança, que o educador, no seu papel de agente educativo, “ deve assumir responsabilidades pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança (...)”.(p. 86)

### **1.3.2 Construção Social da Moralidade no Desenvolvimento da Criança**

Na concepção de criança, é importante ter em conta que esta, desde que nasce, é um membro integrante da sociedade, que desde cedo se demonstra frágil por necessitar do apoio do adulto para satisfazer as suas necessidades, segundo a perspectiva sociocultural de Vygotsky. Se, enquanto adultos, somos o espelho social das crianças, e será através de nós que a criança regerá os seus comportamentos, acções e formas de interagir, implica que influenciemos também a forma como a criança se vê e como age perante os outros, sejam eles adultos ou crianças. Robert (2004, p. 145) refere que “A forma como as crianças pequenas se vêem a si mesmas é significativamente alterada pelo modo como as pessoas que, para elas, são importantes as abordam e reagem. (...) As abordagens e as reacções das pessoas que as rodeiam influenciam profundamente a noção do eu que se está a desenvolver – positiva ou negativamente”, citando ainda que «A aprendizagem mais importante efectuada ao nível da Educação de Infância diz



respeito à aspiração, ao empenho nas tarefas, às aptidões sociais e aos sentimentos de eficácia» (Sylva, 1994, citado em Robert, 2004, p. 125).

Considera-se que na vida da criança, a dimensão moral e espiritual estão intrinsecamente relacionadas com a “ (...) natureza interactiva do desenvolvimento pessoal e social” (Robert, 2004, p. 144), pelo que, os valores que a criança formula e valoriza, estarão relacionados com a perspectiva com que conviveu, iniciando-se o primeiro contacto junto do núcleo familiar. Oliveira-Formosinho e Araújo (2008b) descrevem que é através da acção parental que ocorre o desenvolvimento da dimensão moral da criança. As autoras citam Martin Hoffman, autor que refere que o poder que rege a interacção entre pais e filhos estrutura-se na “... asserção de poder, retirada de afecto e indução” (perspectiva de Hoffman, 1960, 1983, 2000 abordada em Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008b, p. 35).

Em muitos dos casos, por parte dos pais, e mesmo em alguns contextos institucionais, existe o uso de disciplina característico e que é designado por *retirada de afecto* (Hoffman, 2000, referido em Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008b), nos quais existe, por parte do adulto, a demonstração da sua reprovação quanto a comportamentos que desapreciam por parte das crianças. Nestes casos, a retirada do afecto é utilizada pelo adulto na sua forma de agir com a criança, pois, para além de demonstrar que reprova tais comportamentos, retira-lhe o afecto, referindo não gostar dela, ou castigando-a com ameaças de abandono.

A *asserção de poder* é uma forma, explícita ou não, de o adulto demonstrar a sua superioridade quando interage com a criança, uma vez que, na interacção estabelecida, além de realizar exigências, ameaça com punições caso não exista, por parte da criança, obediência. Nestas situações, a forma como age com a criança é negativa, no sentido em que pode prejudicar futuramente o desenvolvimento da criança.

Já a *indução* é utilizada pelos pais nos momentos em que observam que as crianças prejudicaram alguém, pelo que se colocam no papel de vítima para demonstrar como influenciam tais comportamentos (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008b). Este estilo disciplinar, é considerado um dos mais favorecedores ao desenvolvimento da

criança, pelo facto de existir uma comunicação e demonstração, por parte do adulto para com a criança, no sentido de a fazer reflectir e compreender as consequências dos seus actos, e como podem afectar os outros.

Tal como referido, estas práticas são mais comuns entre as relações familiares, mas nada impede que sejam utilizadas, por parte dos educadores, algumas asserções destas práticas, nas interacções que estabelecem com as crianças. Oliveira-Formosinho e Araújo, (2008b, p. 36) referem sobre este aspecto que “ ao fazerem uso de frequentes induções, ao utilizarem asserções de poder pontuais e ao funcionarem como modelos pró-sociais, poderão reverter favoravelmente para o desenvolvimento moral das crianças...”.

### **1.3.3 Diferentes Estilos de Interação entre adulto/criança e Respectiva Importância para o Desenvolvimento da Criança**

Compreendendo a concepção de criança, consideramos pertinente referir a relação entre educador/criança, para que se entenda os diferentes estilos de interação que existem, relacionando esta interação de forma directa e como sendo um dos agentes influenciadores nas aprendizagens que a criança desenvolve. Como tem vindo a ser referido, existem vários factores que influenciam a relação que o adulto estabelece com a criança. A própria formação que possui, que será abordada posteriormente, se não for constantemente actualizada, pode mesmo influenciar o modo como percebe a criança, e o modo como interage com ela, porque “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura da sua tarefa não tem força moral para coordenar as actividades de sua classe” (Freire, 2002, p.36).

Na relação entre o educador e a criança, cabe ao adulto, enquanto profissional da educação, definir até que ponto está envolvido na educação da criança, para além do que lhe é exigido, pelo modo como interpreta dos documentos legais lançados pelo Ministério da Educação. Assim, cada educador define o seu campo de intervenção, consoante aquilo que defende: “Observar a sua própria intervenção permite ao educador desenvolver um conjunto de competências de relação com a criança que resultam quer

do desenvolvimento da capacidade de se ver enquanto pessoa que interage (self-insight), quer de compreender que, com alguma frequência, certo tipo de teorias, ideias, crenças e atitudes se constituem enquanto «constructos pessoais» (...). (Rosa, 1988b, p. 30).

Aquilo que um dado educador defende que deve ser a educação de uma criança, pode não ser o mesmo para outro educador, levando assim a diferentes tipos de educação, como já foi anteriormente referido.

Este aspecto é visível num estudo desenvolvido por Oliveira-Formosinho e Lino (2008). Segundo as notas de campo das investigadoras deste estudo, das educadoras observadas, enquanto a educadora, nomeada Inês neste estudo, defende que em relação às crianças “Não podemos deixá-los fazerem tudo o que querem (...). Não podem estar sempre a brincar, a vida é dura e precisam de se ir preparando” (Citado em Oliveira-Formosinho e Lino, 2008, p.65), já a educadora Maria defende o oposto, referindo que “(...) é importante que as crianças estejam bem, procuro sempre, primeiro de tudo, estabelecer uma boa relação, de afecto e confiança. (...) É muito importante identificar o gosto e preferências das crianças para planear as actividades e criar novos desafios (...)” (Citado em Oliveira-Formosinho e Lino, 2008, p.65).

Podemos assim observar duas concepções diferentes do que é a educação de infância. Para a educadora Inês, a educação em contexto formal, serve essencialmente para a preparação das crianças na integração no 1º ciclo. Portanto, destaca-se uma grande importância no ensino e aprendizagem de letras e números, ao invés do brincar. Numa análise à escala empenhamento das educadoras (escala de Bertram (1996), utilizada na investigação de (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008) ao nível da sensibilidade, da estimulação e da autonomia, da educadora para com as crianças, refere que esta educadora actua perante as crianças, mais particularmente como agente de controlo, do que de ensino, não dando a autonomia nem a estimulação de forma eficiente ao seu grupo de crianças, segundo a análise dos investigadores. Por outro lado, temos a Educadora Maria, que defende principalmente a relação que é criada com as crianças, baseando todo o seu currículo no afecto e na confiança que desenvolve e cria na relação estabelecida.

É importante compreender que o educador de infância deve definir desde cedo, o tipo de interacção que quer estabelecer com as crianças, para que não seja contraditório nas suas atitudes. Ao longo do ano, e segundo o currículo que construiu, deve definir se pretende ser um educador autoritário, que valoriza essencialmente a educação de infância como preparação para o ciclo de estudos que se segue, se pretende ser um educador moderado, sensível aos sentimentos da criança, preocupando-se com o bem-estar da mesma, e valorizando a sua opinião e escolhas, no planeamento de actividades a trabalhar. Para Hohmann e Weikart (1997, p. 64) “Quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa (...) tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objectivos.”. Já o autor Zabalza (1998a, p. 51) faz referência aos sentimentos opostos das crianças, nomeando as suas principais consequências ao dizer que “(...) a insegurança provoca medo, aumenta a tendência a condutas defensivas, dificulta a disposição de assumir os riscos inerentes a qualquer tipo de iniciativa pessoal, leva a padrões de relacionamento dependentes, etc.”

Perante uma criança com estas características, é importante para o adulto “(...) ouvir e simpatizar com os sentimentos das crianças, sem ficarem comprometidos com uma determinada linha de acção.” (Robert, 2004, p.147), pois só assim poderá dar a entender à criança que valoriza os seus sentimentos, e que estes não são desprezados.

O respeito pelos sentimentos da criança, não significa que esta tenha permissão para agir como quer (Oliveira-Formosinho e Lino, 2001), pelo que, perante comportamentos desafiadores para com o adulto, Robert (2004) defenda que este deve deixar assente com a criança que são acções que reprova, tendo um cuidado em transmitir-lhe que são os seus actos que são julgados, e não a sua pessoa.

A importância do bem-estar emocional da criança, e o seu desenvolvimento afectivo, são enunciados como aspectos a ter em conta no perfil específico do desempenho profissional do educador de infância<sup>4</sup> e ainda nas Orientações Curriculares

---

<sup>4</sup> Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto

para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)<sup>5</sup>. Considera-se que “o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (Silva, 1997, p.52).

Na interacção, quando o educador de infância ouve a criança, respeita e valoriza uma opinião sua, está a desenvolver noções de respeito, que estão ligadas à dimensão cívica da criança. Esta, além de se sentir valorizada, está de forma implícita a aprender regras de convivência na sociedade, importantes para as suas relações com outros adultos, e outros pares. Quando a criança se sente ouvida e valorizada, facilmente conseguirá fazer o mesmo numa interacção com outra criança ou outros adultos. Oliveira-Formosinho e Lino (2008) defendem que, para a formação de cidadãos cívicos desde cedo, deve existir nas salas de jardim-de-infância um trabalho que faça com que as crianças entendam que são compreendidas e valorizadas quando falam. Os mesmos autores, referem ainda que “Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder” (Oliveira-Formosinho e Lino, 2008, p.70).

É também importante que o adulto saiba intervir em situações mais difíceis, de comportamentos reprováveis por parte da criança, sem que utilize a punição como forma de castigo, por não ser considerada a maneira mais correcta de lidar com a criança, uma vez que estaríamos a ferir os seus sentimentos. Por exemplo, perante uma situação que infrinja alguma norma previamente estabelecida Katz e McClellan (1996) defendem um diálogo simples e directo, em que haja discussão e reflexão das situações com as crianças.

Ainda dentro de situações de frontalidade, a firmeza do educador no diálogo, para Katz e McClellan (1996), não é entendida como ofensa para as crianças, talvez por conseguirem compreender que se trata de uma forma de definir barreiras na interacção que é estabelecida.

---

<sup>5</sup> Lançadas pelo Ministério da Educação, no ano de 1997.

### **1.3.4 Solicitude na Interação entre adulto/criança**

Independentemente do estilo de interação mais usual que o educador utilize na relação com a criança, considera-se o papel do adulto como sendo de alicerce na educação da criança. Seja na exploração de uma actividade, ou seja num momento de maior carência da criança, o educador é solícito às necessidades da criança, sendo um dos aspectos importante no discurso pedagógico. A solicitude pode ser definida como uma “ (...) união íntima entre a visão ética e a carga afetiva dos sentimentos” (Paul Ricouer, 1990, citado em Meirieu, 2002, p. 70). Tendo em conta a responsabilidade do adulto para com a criança, considera-se que, ao ser solícito, o adulto está a demonstrar a sua preocupação e responsabilização para com o outro, pelo que, Meirieu (2002, p. 71) refere tratar-se de uma “necessidade irreprimível de «fazer algo pelo outro» ...”. Sobre esta perspectiva, podemos referir que além da preocupação para com o outro, o educador, ao ser solícito, está também, com estas acções, a satisfazer as suas necessidades pessoais. Wallon (1995, p. 27) refere que a solicitude no adulto “...é um diálogo em que, por esforço de intuitiva simpatia, supre as respostas que não obtém, em que interpreta os menores indícios, em que crê poder completar manifestações lacunares e inconsistentes, reduzindo-as a um sistema de referências que é feito (...) dos interesses que sabe ser os da criança (...)”.

Nesta perspectiva, Meirieu (2002) vai mais longe, referindo que no envolvimento pessoal, o facto de haver uma preocupação pessoal está também relacionada com a própria preocupação para com o outro, estando ambas as preocupações interligadas: “A «Solicitude» deve ser entendida aqui em toda a complexidade do termo; ela se insere em um fundo de inquietude, beira o tormento, manifesta-se pela preocupação assumida pelo futuro do outro tanto quanto pela vontade de estimulá-lo a agir ele mesmo, a se pôr em movimento e a decidir sua própria trajectória” (Meirieu, 2002, p.70).

## **1.4 O Educador de Infância e a Profissionalidade Específica da Profissão**

A profissão do educador de infância, seja em creche, seja em jardim-de-infância, é por vezes pouco valorizada pela Sociedade, pelos contornos pouco definidos no âmbito de intervenção em contexto. Esta desvalorização acentua-se mais quando o próprio Estado Português só enaltece a educação das crianças dos 3 aos 6 anos, inferiorizando-se assim as aprendizagens em creche, embora actualmente se constate que é nesta fase que as crianças realizam as primeiras aprendizagens, enriquecedoras para o desenvolvimento global nos anos que se seguem. Oliveira-Formosinho e Lino (2008), referem sobre este assunto que “Toda a investigação recente tem mostrado o valor formativo dos anos da infância e a competência precoce da criança pequena. Fala-se de uma criança competente que tem mais resistências e potencialidades que a prática quotidiana da educação nas famílias, nas creches e nos jardins-de-infância pressupõe”. (p.57).

Para Mesquita-Pires, (2007, p.145) “O fraco reconhecimento social da profissão é a ideia mais saliente dos discursos, manifestando-se que os educadores de infância possuem uma imagem desvalorizada da sua acção profissional quando lhe atribuem uma mera função de guarda. Esta desvalorização relaciona-se ainda com o tipo de tarefas que estes desempenham na sua acção quotidiana”, pelo que é necessário nesta profissão, pela sua importância no desenvolvimento da criança a todos os níveis, que se crie “ (...) um espaço de afirmação, visibilidade e valorização (...)” (Correia, 2007, p. 11), demonstrando assim à Sociedade quais as nossas funções, e porque devemos ser valorizados a nível profissional.

Para além do aspecto referido anteriormente, a educação dos 3 aos 6 anos, é também desvalorizada por muitos, pelo facto de, ao contrário dos outros níveis de ensino, não existir um currículo específico oficial, cabendo assim a cada educador de infância a sua construção. Para Oliveira-Formosinho (2001, p.80) “Os próprios actores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do

ensino primário”, pelas diferentes questões que advém, pois embora ambos trabalhem com crianças, visando o seu bem-estar e desenvolvimento íntegro, são diferenciados pela própria sociedade, entre os próprios profissionais, e pelo próprio Estado, por exemplo, pelo facto de não haver um currículo definido.

Ainda assim, legalmente, espera-se que um educador seja capaz de conceber e desenvolver um currículo, no qual consiga integrar todas as áreas curriculares, mobilizando os seus conhecimentos e as competências necessárias. Cabe assim ao educador a criação e a gestão de um currículo, que vá não só ao encontro do grupo, mas também do contexto e comunidade em que actua, tendo como principal documento de trabalho as OCEPE<sup>6</sup>, e ainda o Sistema de Lei de Bases, também lançado no mesmo ano. Blatchfoard (2004, p. 10) considera que “Para criar e desenvolver um currículo sólido, os docentes têm de estar bem informados no que diz respeito ao desenvolvimento e à cultura infantil (...) de modo a que todas as crianças, no seu contexto, possam ter acesso ao currículo.” Contudo, não basta só a construção de um currículo, mas sim que ele faça sentido no contexto em que se vá trabalhar com objectivos possíveis de alcançar por aquele grupo, e com estratégias ponderadas sob vários aspectos (familiares, sociais, institucionais, entre outros).

É também importante que haja a noção de que, enquanto profissional da educação, o educador necessita de estar em constante formação, uma vez que, segundo Cardona (2002), o desenvolvimento profissional é um processo permanente, que depende, em grande parte, de como é gerido pelo educador. Mais ainda, deve ter-se em conta as interacções sociais que estão inerentes, na profissão, podendo ainda acrescentar sobre este aspecto que há uma inter-relação entre o percurso profissional e pessoal do educador (Correia, 2007).

Na sua formação, é necessário que haja uma prática reflectida, para que compreenda o que correu bem, mas essencialmente o que correu mal, e os aspectos a melhorar enquanto profissional, uma vez que existem ainda educadores com experiência, quando o que deveria existir era uma prática reflectida, sendo que se caracteriza como um “ (...) um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da

---

<sup>6</sup> Lançadas pelo Ministério da Educação no ano de 1997.



acção” tornando-se “ (...) um estímulo ao desenvolvimento profissional, como espaço de reflexão sobre a formação, como espaço de trabalho sobre os próprios saberes de que cada educador é portador” (Correia, 2007, p. 9).

Para definir profissionalidade, Oliveira-Formosinho (2001, p.80) faz referência ao conceito definido por Bourdoncle (1994), descrevendo que “O conceito de profissionalidade docente diz respeito à natureza em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à actividade profissional.”. Mesquita-Pires (2007, p.140), na mesma linha de pensamento refere ainda que “(...) a especificidade profissional resulta da idade das crianças, com que o educador desenvolve a sua acção, e que determina um necessário equilíbrio entre a função pedagógica e a actividade relacional.”. Assim sendo, a profissionalidade específica, implica que na profissão de educador de infância, a dimensão pessoal, que está intrinsecamente ligada à dimensão profissional, seja importante, por influenciar em todos os aspectos, os valores e crenças que o educador defende na educação das Instituições Oficiais. Acerca do que se define como valores, Zabalza (1998b, p.39) considera que estes “(...) agem, quase sempre, como estruturas condensadas que condicionam todo o desenvolvimento das políticas educativas e dos programas concretos de acção.” Em determinadas situações, o próprio contexto em que se trabalha, molda a dimensão profissional do educador, pelo que, por vezes, seja necessário reflectir quanto às práticas que o educador utiliza, ou seja, ao longo do tempo, é necessário reflectir se as suas acções, são realizadas segundo as suas convicções, ou se foram moldadas pelas convicções idealizadas pela Instituição em que está incluído.

# Capítulo 2

---

## *Quadro Metodológico do Projecto de Investigação*

*No capítulo que se segue, pretendemos dar a conhecer o quadro metodológico escolhido para este projecto, fazendo referência à pertinência da investigação qualitativa, aos objectivos, e ainda sobre quais as técnicas e instrumentos de recolha de informação utilizados.*

*Fazemos também, nesta secção, uma breve contextualização acerca dos locais de estágio que nos acolheram, e que, de certa forma, possibilitaram a realização deste Projecto de Investigação.*

## 2.1 Objecto de Estudo

Considerando o paradigma da investigação pelo qual se rege este Projecto, não é nosso objectivo, confirmar conjecturas já desenvolvidas, mas sim a de contactar com o meio no qual se desenrola o nosso estudo, obtendo deste modo informações que serão analisadas de forma indutiva.

Assim sendo, através do tema “Interacção entre adulto/criança em Creche e Jardim-de-Infância”, idealizamos uma situação problema para este Projecto de Investigação:

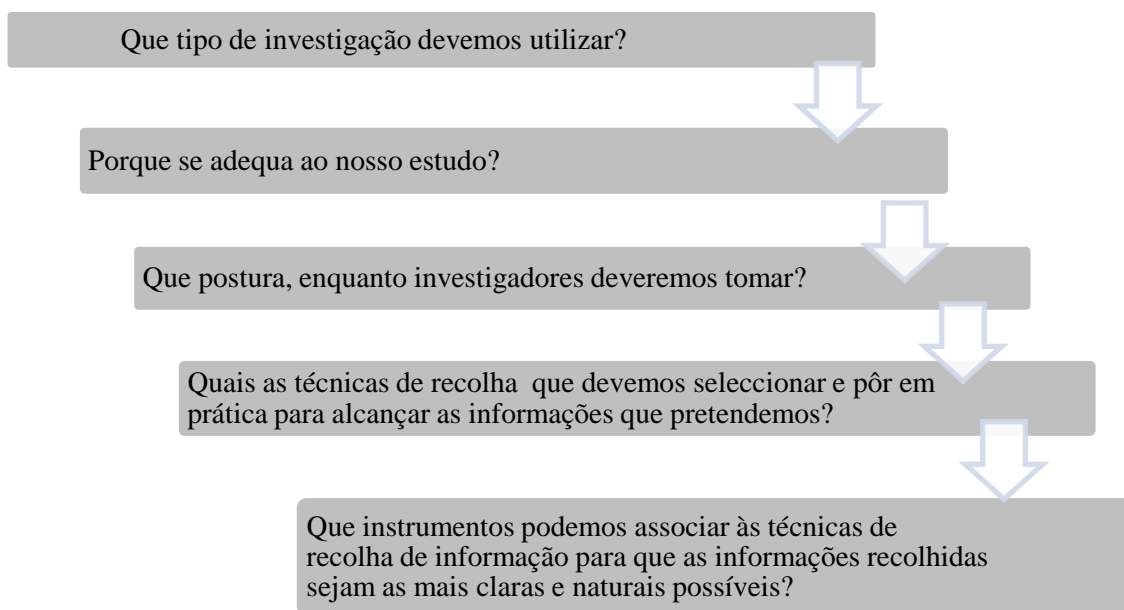
*Como é que, ao nível da creche e do jardim-de-infância, os diferentes estilos de interacção nas relações entre adulto e criança, influenciam o desenvolvimento íntegro da criança?*

Para conseguirmos desenvolver esta situação problema, foram formulados objectivos, que pretendemos analisar de forma igualmente indutiva, de modo a responder à grande questão que gere este Projecto. Aspiramos assim, com base na questão anteriormente referida, alcançar os seguintes objectivos:

- ✓ Compreender como ao nível da creche e do jardim-de-infância, são geridas as relações entre adulto/criança;
- ✓ Compreender que importância é dada às interacções que são estabelecidas, percebendo assim que valor é dado às mesmas no desenvolvimento da criança;
- ✓ Depreender que estilos de interacção estão inerentes na relação pedagógica entre adulto/criança, ao nível da creche e jardim-de-infância;
- ✓ Compreender qual a concepção que têm estas educadoras acerca da criança, e que tipo de voz têm estas crianças no seu próprio desenvolvimento.

## 2.2 Opções Metodológicas

Após a realização de leituras incidentes em metodologias da investigação, é perceptível que existem diversos tipos de investigação, além de instrumentos e técnicas de trabalho possíveis de utilizar. Contudo, com base no objecto de estudo, e, sendo um Projecto de Investigação que se baseia na investigação em educação, foram várias as questões que surgiram, e que, de certo modo, foram construindo o quadro metodológico que se apresenta de seguida. Estas questões, que podemos ver no quadro 1, serviram como base para o que se segue nesta questão, estruturando assim as metodologias seleccionadas e utilizadas, e permitindo assim, como referem Lüdke e André (1986) limitar os objectivos do estudo que terá despertado o seu interesse.



**Quadro 1** - Esquema com questões formuladas para estruturar quadro metodológico do estudo

### **2.2.1 A Investigação Qualitativa em Educação**

Na definição dos objectivos deste estudo, foi necessário compreender o âmbito em que se insere toda a investigação, tal como os respectivos instrumentos e procedimentos considerados mais adequados, para que a informação recolhida fosse a mais rica possível em detalhes, que permitissem não só reflectir sobre o que foi observado, mas também para que permitisse, posteriormente, uma triangulação de toda a informação, possibilitando assim comparar e reflectir sobre o que foi observado e o que é conhecido a nível teórico e de modo a dar resposta à questão-chave de todo este relatório.

Encaramos que o nosso estudo assenta na Investigação Qualitativa, com base nas características que caracterizam este tipo de investigação. Neste tipo de investigação, pretende-se estudar e interagir com as pessoas que se encontram no meio em que decorre o estudo, utilizando uma linguagem que não leve a um distanciamento entre investigador e investigados (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990). Segundo Jacob (1988), indicado pelos autores referidos, um dos atributos deste género de investigação, refere-se ao facto desse meio se caracterizar como sendo um contexto natural, sendo que não existe um controlo das diversas variáveis que constituem o meio, permitindo assim observações o mais naturais possíveis.

Pala além deste aspecto, a investigação qualitativa tem como desígnio fundamental o de que o mundo social, no qual o investigador participa e observa, é constituído por significados e símbolos, necessitando que tenha a capacidade de construir significados (Moreira, 2007), ao compreender, conscientemente, as bases sociais e culturais que influenciam tais significados nas próprias inferências que idealiza. A acrescentar a estes aspectos, é de salientar a dimensão ética, profissional e pessoal que caracteriza este tipo de investigação, que é tida em conta no desenvolvimento do estudo, ou seja, não se pretende a simples enumeração de acontecimento, mas sim a obtenção de informações descritivas, resultantes da interacção entre o investigador e o objecto de estudo.

Em relação ao investigador, existem características concretas, ao nível da sua postura, e de como deve interagir com os participantes e no respectivo meio em que se introduziu. O estudo em questão envolve a relação do investigador com as pessoas e com o contexto, e é através da confiança que se estabelece que se obtêm informações designadas de “naturais”, embora haja a noção de que a presença de alguém externo ao ambiente, possa influenciar a própria forma de estar de cada pessoa, não transmitindo assim informações realísticas.

Por este motivo, as informações que são recolhidas, são superiores a valores numéricos possíveis de obter noutro género de investigação. E, por isso, ao longo deste projecto, é para nós pertinente referir-nos a “recolha de informação”, ao invés de “recolha de dados”, por associar esta última expressão essencialmente à investigação quantitativa, na qual os valores números são a base da informação recolhida. Ao nível da investigação qualitativa as informações que pretendemos obter são informações descritivas, que resultam do contacto com o contexto, e que acabam por expor as perspectivas dos participantes (Lüdke e André, 1986). Com base nas informações recolhidas, o principal objectivo não é confirmar hipóteses, mas sim o de construir conhecimento (Bogdan e Biklen, 1994).

### ***2.2.1.1 O Paradigma Interpretativo***

Dentro da investigação qualitativa, tendo em conta as características dos vários paradigmas existentes, com base nos aspectos inicialmente referidos, consideramos que, de todos os paradigmas possíveis de enunciar, fará mais sentido que este estudo incida no paradigma interpretativo, pelas suas características específicas, pela sua pertinência e pela própria contribuição que tem vindo a ter na educação de infância.

Mas, antes de mais, ao falar-se de paradigma, é importante compreender qual o significado deste conceito para os vários autores que incidem os seus estudos nesta área, uma vez que esta compreensão é o que permite ao investigador, segundo os seus objectivos de estudo, definir o paradigma em que se insere toda a investigação

desenvolvida. Bogdan e Biklen (1994, p. 52) definem paradigma como um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação.” Sobre este aspecto, Moreira (2007, p.19), que se apoia em Guba e Lincoln, reforça esta ideia, salientando ainda que se pode falar de paradigma como sendo um sistema de pressupostos sobre: “a natureza da realidade investigada e a sua forma (*pressuposto ontológico*) (...) o modelo da relação entre o investigador e o investigado (*pressuposto epistemológico*) (...) o modo pelo qual podemos obter conhecimento da dita realidade (*pressuposto metodológico*).”. Segundo o autor, independentemente do paradigma em questão, todos são constituídos pelos referidos pressupostos, por estarem interligados.

Em relação ao paradigma interpretativo, Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, (1990, p.39) citam Erickson (1986, p.127), que define que neste paradigma “ (...) o objecto de análise é formulado em termos de *acção*, uma acção que abrange “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento” (Erickson, 1986, p.127) ”. Esta afirmação reforça o que é dito por Moreira (2007) sobre as bases culturais e sociais que influenciam os significados, em que o investigador deve ter em atenção que as acções observadas, podem ter diferentes significados, por variarem segundo os contextos e os actores envolvidos nessas mesmas acções, pelo que é necessário um certo cuidado com as possíveis inferências iniciais que poderão ser realizadas.

Em suma, podemos citar Poupart (1981), (citado em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p. 99) e que refere que “Neste tipo de investigação, o campo de estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. (...) o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente mas vai, isso sim, sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados”, pelo que, se trata de um tipo de investigação que favorece a indução, aspecto este que caracteriza o nosso Projecto, ao nível da análise realizada às informações.

Reflectir sobre o paradigma interpretativo, permitiu-nos compreender, mais uma vez, que o nosso objectivo, não é o de ensinar algo aos intervenientes deste estudo,

neste caso, as educadoras cooperantes, mas sim, se possível, partilhar com as mesmas, os resultados alcançados, que pretendem incidir numa reflexão sobre o que podemos observar ao longo do tempo em que permanecemos no contexto de creche e no contexto de jardim-de-infância. Talvez com base na reflexão realizada em conjunto, algo pretendido, por exemplo, no momento das entrevistas, consideramos que é possível abrir horizontes que permitem às próprias educadoras reflectir sobre determinados aspectos das suas práticas. Não pretendemos com a nossa posição, criticar as práticas idealizadas, mas sim compreender se, de certa forma, há uma prática reflectida, ou se, determinados aspectos estão de tal forma mecanizados, que se tornam imperceptíveis de compreender.

### ***2.2.1.2 O Papel do Investigador Qualitativo***

A forma como é definida e conduzida a Investigação depende muito da postura e das características que definem o Papel do Investigador. Por este motivo, o sucesso da investigação, depende da maneira como o investigador encarará os participantes do estudo com que vai interagir, e da forma como comunica e interage com os mesmos.

Embora existam características que definam o papel do investigador qualitativo, Lofland (1974) considera que estes que não possuem um “quadro conceptual comum, codificado e público, que explicita como é feito o que fazem e como aquilo que expõem nos relatórios deveria ser formulado” ( Lofland, 1974 citado em Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p. 65).

Antes de tudo é importante compreender os objectivos do investigador qualitativo quando inicia um estudo. Perante uma investigação, Bogdan e Biklen (1994), consideram que o investigador qualitativo tem interesse não pelos resultados ou produtos, mas essencialmente, pelo processo que envolve todo o Projecto de Investigação. Assim, o principal objectivo do investigador, ao observar o contexto em que se insere, não é o de estudar os comportamentos que por si só observa, mas sim compreender o que está na base de tais comportamentos, tentando então, como explica Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (1990, p.41) compreender “ (...) o modo como se



desenvolvem e mantêm estes sistemas de significado (...)”. Sobre do acto de observar, inicialmente, Bogdan e Biklen (1994) defendem que tudo deve ser contemplado como constituinte de pistas, que permitem ao investigador compreender o objecto de estudo da investigação. Tem portanto de existir uma certa objectividade, que para Kirk e Miller (1986) deve basear-se na “ (...) construção de um objecto científico que passa, por um lado, pelo confronto dos conhecimentos ou das ideias com o mundo empírico e, por outro lado, pelo consenso social de um grupo de investigadores sobre essa mesma construção” (citado em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p. 66/67).

Com base nos aspectos cruciais da observação, para alcançar objectivo que define o estudo do investigador, salienta-se que é necessário ter em conta a forma como integra o meio, a forma como observa os intervenientes do meio, a forma como interage, e o tipo de relação que se estabelece entre investigador e objecto investigado. Tendo em conta que se trata de uma investigação qualitativa, pressupõe-se que o ambiente como sendo “naturalístico” uma vez que não há, por parte do investigador, manipulação do meio de forma intencional e planeada para que realize o seu estudo. Este facto é até apontado como sendo uma das vantagens deste género de investigação, uma vez que as informações que são recolhidas não têm interferência directa do adulto investigador.

Ao longo da investigação, o investigador qualitativo interage com o objecto de estudo, podendo englobar neste os participantes que se encontram no campo de observação do investigador pois é com eles que se estabelecem interacções. Esta interacção deve ter-se em consideração, pois “o trabalho do investigador centra-se nesta variabilidade das relações comportamento/significado (...)” (Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p. 39). É ainda importante e crucial para o investigador que, construa uma relação de confiança, respeito e entendimento nas interacções entre investigador e participantes no contexto inserido, pois é através destes que, na investigação qualitativa, se obtém resultados perceptíveis a todos os intervenientes, o que leva a que exista assim uma partilha de conhecimento, que pode, ou não, influenciar atitudes futuras. É por este motivo, que para Walsh, Tobin, e Graue (2002, p. 1040) se considera que, “A investigação interpretativa é acessível não simplesmente porque está escrito numa linguagem dirigida não apenas a especialistas, mas também porque, em vez de encarar

os educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegia as interpretações desses mesmos educadores.”

A partir destas relações, e perante o meio, cabe ao investigador compreender os pontos de vista dos participantes, não sendo realizadas assim inferências que possam prejudicar o estudo e, por fim, o facto de que, é no decorrer do trabalho do investigador sobre o contexto, que surgem as questões que se pretendem analisar, e ainda os métodos considerados mais coerentes para alcançar o que se pretende. A estas características, de modo a complementar os atributos definidos na investigação qualitativa, Spindlers (1982) alude também que, as observações, por serem contextualizadas, devem também decorrer durante um longo período de tempo, de forma repetitiva, para, mais uma vez, permitir que não se retirem inferências prejudiciais às conclusões pretendidas.

Perante a relação entre investigador e participantes, Walsh, Tobin e Graue (2002, p. 1038) que consideram que para além de existir uma “centralidade da relação entre o investigador e o sujeito investigado (...)” é necessário que compreendam “ (...) a responsabilidade de serem sensíveis às discrepâncias de poder existentes entre si e aqueles com quem trabalham (...) ”. Tal sensibilidade está associada à forma como o investigador interage com o próprio meio envolvente, de modo a compreender o que o rodeia (Lüdke e André, 1986). Na confiança que se estabelece entre investigador e participantes no estudo, é importante dar atenção a todos os elementos que o circundam, “pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (Lüdke e André, 1986, p. 12). É ainda importante o respeito mútuo entre intervenientes, para que haja uma compreensão do “ (...) significado que as pessoas vão construindo com as *acções situadas* que levam a cabo no quotidiano, isto é, acções “situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interactivos dos participantes” (Bruner, 1990, p. 19 citado em Walsh, Tobin e Graue 2002, p. 1039). Fala-se igualmente de um espírito interrogativo, que deve ser contínuo e constante por parte do investigador, por considerar, que através do questionamento, se consegue compreender “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.51), pois é através desta interacção que se desencadeia conhecimento.

Léssard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) justificam que é das interpretações, maioritariamente ao nível social, que o ser humano constrói os seus conhecimentos sobre o meio que o rodeia, canalizando tais aspectos para conceber as acções que observa, aspecto igualmente defendido por Bogdan e Biklen (1994, p.70): “O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”.

### **2.2.2 O Estudo de Caso**

Dentro da investigação qualitativa, podemos ainda acrescentar que o nosso Projecto se insere também no estudo de caso, tendo em conta o nosso objecto de estudo, e devido aos diferentes meios nos quais se desenvolveu todo o estudo de investigação que aqui abordamos. Trata-se de um modo de investigação que tem o intuito de agrupar as técnicas de recolha de dados, considerando-se assim como sendo um “ (...) pólo técnico de uma metodologia de investigação.” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p. 171).

Para compreender porque se insere o nosso projecto no estudo de caso, é importante compreendermos qual a definição que é dada e as principais características. Assim sendo, o estudo de caso pode ser definido como um “ (...) termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre o estudo de um determinado caso” (Adelman *et al.*, 1977 citado em Bell, 1997, p.22/23), acrescentando-se ainda que “... corresponde ao modo de investigação que ocupa (...) a posição extrema em que o campo de investigação é: o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado” Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 169).

Este tipo de estudo adequa-se ao nosso Projecto de Investigação pois é do interesse do estudo de casos analisar as interações entre “factores e acontecimentos” (Bell, 1997), com base na recolha de informações que se dá através, se possível, de uma observação participante (Bogdan e Biklen, 1994). De modo a enriquecer o estudo, considera-se que as informações recolhidas devem ser, segundo Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin (1990, p. 170) “tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação”, uma vez que, através de fontes múltiplas de informação, é realizada uma revisão e uma exploração das mesmas, que permite a tomada de decisões acerca do trabalho, delimitando assim os objectivos do estudo.

Além destes aspectos, consideramos que o nosso Projecto de Investigação se associa ao estudo de caso, por ser um estudo que decorre em diferentes contextos, e com diferentes intervenientes, sendo este aspecto referido por Bogdan e Biklen (1994), como sendo uma das principais características. Por este motivo, as informações recolhidas devem ser tão ricas, salientando-se ainda que estas devem necessariamente ser realizadas de forma contínua e sistemática. Considerando o papel do investigador na investigação, este método de estudo é o indicado para investigadores que trabalham de forma independente, uma vez que permite que se estude de forma coesa um problema num curto período de tempo (Bell, 1997). Salienta-se sobre este aspecto, que, no nosso caso, o estudo decorreu durante os dois períodos de estágio estabelecidos, de dez semanas cada, adequando-se assim ao nosso caso.

Quanto às finalidades do trabalho, tem-se como objectivo, no estudo de caso, e como temos vindo a referir, que seja realizada uma análise de múltiplas situações. Todavia, nesta análise não se pretende obter respostas generalizadas (Bell, 1997), mas sim, segundo Bell (1997, p.24), uma “ (...) ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular.”

## **2.3 Contextos Educativos de Estágio**

Nesta secção do Projecto, faremos uma breve contextualização sobre o 1º Berçário da Instituição A<sup>7</sup>, onde estagiámos durante 10 semanas, e ainda sobre a Sala do jardim-de-infância da Instituição B, onde igualmente estagiámos por 10 semanas. Esta contextualização, pretende dar a conhecer, de forma sucinta, os diferentes contextos educativos de estágio nos quais nos inserimos, para que seja perceptível compreender as suas organizações, os grupos constituintes das salas e as Educadoras Cooperantes, que para além de nos terem acompanhado no estágio, participaram ainda de forma activa no decorrer da monografia.

Salienta-se ainda que algumas das informações que apresentamos, têm como base os documentos oficiais que consultámos, respectivamente, o Projecto Pedagógico do 1º Berçário (PP) e o Projecto Educativo de 2008/2011 ao nível da creche; ao nível do jardim-de-infância, o Projecto Curricular de Grupo (PCG) e o Projecto Curricular de Agrupamento (PCA). Deste modo, e sempre que pertinente, será feita a referência à informação recolhida nestes documentos.

### **2.3.1 Caracterização da Instituição A**

A Instituição A, na zona do Afonsoeiro, pertence à Santa Casa da Misericórdia do Montijo e trata-se de uma IPSS, ou seja, uma Instituição Particular de Solidariedade Social. É uma Instituição com portas abertas desde 1981, embora nesta altura não funcionasse com todas as salas conhecidas actualmente. Até ao presente, esta Instituição tem como principal objectivo o de apoiar a população do bairro que é constituído em grande parte, por habitantes de poucas posses, maioritariamente desempregados e

---

<sup>7</sup> *Optámos por criar nomes fictícios com o intuito de manter o anonimato das Instituições no estudo. Assim sendo, a letra A para a Instituição na qual se realizou o estágio em creche e a letra B representa a Instituição na qual se realizou o estágio em jardim-de-infância.*

recorrentes dos Serviços de Acção Social.<sup>8</sup> Actualmente funciona com a valência de Creche e de Jardim-de-Infância.

Ao nível de valências, a creche é constituída por seis salas (duas de 1º berçário, duas salas de 1/2 anos, e duas salas de 2/3 anos.) Já a valência de jardim-de-infância é constituída por três salas. Existe ainda ao dispor um refeitório, uma sala de vestuários, uma sala de pessoal, uma sala de Tv., uma cozinha/copa, uma lavandaria, gabinetes e uma sala de reuniões.

### **2.3.1.1 Descrição das Salas de 1º Berçário da Instituição A**

O 1º berçário tem a particularidade de ser constituído por duas salas, com duas assistentes operacionais em cada e que tem uma educadora de infância em comum que acumula, ainda, às suas tarefas o papel de Coordenadora Pedagógica da Instituição. Por este motivo, o trabalho desenvolvido nas salas é comum, bem como o Projecto Pedagógico<sup>9</sup>. Tornou-se pertinente que nós integrássemos ambas as salas, inteirando-nos assim das equipas de trabalho. Assim, dividimos o nosso tempo de estágio, articulando-o entre as salas equitativamente. Sobre este aspecto, podemos dizer que inicialmente nos pareceu complicado inserir-nos em duas equipas de trabalho diferentes, embora haja um certo trabalho comum, além de sermos aceites por dois grupos distintos. Todavia, revemos esta experiência como benéfica, por nos permitir comparar práticas que eram realizadas, e por nos obrigar a adaptar a diferentes contextos, embora fossem na mesma Instituição.

O 1º Berçário é constituído por duas salas distintas, designadas de Sala Verde e Sala Amarela<sup>10</sup>, e possuem a capacidade de oito crianças em cada. Uma planta do espaço que constitui o 1º Berçário (ver anexo 1), permite compreender como está organizado. Cada sala é constituída por um dormitório, e uma sala parque. Estas salas

---

<sup>8</sup> Informação recolhida no Projecto Educativo (08/11).

<sup>9</sup> Tendo em conta que os projectos devem ir ao encontro das características, necessidades e interesses do grupo, pretende-se, no capítulo 3 deste Projecto de Investigação, fazer uma referência mais aprofundada sobre este aspecto, tentando compreender como podem tal situação influenciar o trabalho realizado junto das crianças.

<sup>10</sup> Nomes fictícios seleccionados para as salas de 1º berçário.

estão ligadas pela sala das mudas, espaço este que é partilhado. Exterior às salas, há ainda ao dispor uma copa.

Na nossa perspectiva, e depois de dialogarmos com a Educadora responsável pela sala, compreende-se que o local está bastante simplificado para que as crianças o possam explorar na sua totalidade, de forma livre, e ainda com toda a segurança necessária ao seu desenvolvimento.

### ***2.3.1.2 Constituição do Grupo de Crianças***

Por termos permanecido ao longo das 10 semanas de estágio, é importante descrever os dois grupos de crianças com os quais interagimos.

Até ao nosso último dia de estágio, a Sala Amarela era constituída por sete crianças, das quais três rapazes e quatro raparigas, com idades compreendidas entre os quatro meses e os onze meses de idades. Quanto à Sala Verde é igualmente constituída por 7 crianças, das quais quatro eram raparigas e três eram rapazes. Neste grupo, as faixas etárias estão compreendidas entre os cinco meses e os onze meses.

Após a consulta das fichas individuais de cada criança, constatámos que não existem problemas de saúde graves, nem situações familiares que apresentem dificuldades. Todas as crianças utilizam chucha, que lhes é dada sempre que precisam, e principalmente no momento da sesta.

Pudemos ainda constatar que embora estejam entre a mesma faixa etária, apresentam diferentes níveis de desenvolvimento, sendo as de nível físico as mais visíveis. Muitas destas diferenças podem estar relacionadas com a hereditariedade de cada criança, com o ambiente em que se desenvolveram e também com a maturação ao nível físico e cognitivo.

Após o contacto com o grupo, pudemos constatar que se trata de um grupo muito afectivo, que aparentemente, se relaciona com facilidade com qualquer adulto da sala. No geral, é um grupo calmo, tornando-se mais irrequieto nos dias em que não fizeram a pequena sesta da manhã, ou não comeram muito. São ainda muito receptivos ao contacto do adulto, e mesmo na interacção com os outros bebés que caracterizam o grupo.

### ***2.3.1.3 Descrição da Rotina da Sala***

Segundo o Projecto Pedagógico e como pudemos constatar, não existem horários rígidos a cumprir, embora seja estipulada uma rotina (ver quadro 2). Esta tenta, dentro do possível, ser flexível, embora em determinados momentos se torne um processo mecanizado, algo que não favorece o desenvolvimento da criança. Quanto aos momentos que demonstraram falta de flexibilidade na rotina, perante esta questão, foi-nos referido que, na ausência de um membro da equipa de trabalho, torna-se difícil o adulto ser solícito a todas as crianças de forma adequada, pelo que, certos momentos, tais como a muda das fraldas, são mais rápidos, com o intuito de responder a todas as crianças. Embora se compreenda que cada bebé é um ser individual com características específicas e níveis de desenvolvimento característicos, erráticamente as rotinas são geridas consoante os intervalos do adulto, sem nunca descuidar das necessidades básicas que proporcionem bem-estar.



○ Acolhimento (das 7h30m às 10h00)
○ Pequeno período de sono
○ Higiene
○ Brincadeira livre e/ou orientada
○ Almoço (entre as 10h45m e as 11h30m)
○ Higiene
○ Período de sono
○ Lanche (entre as 14h30 e as 15h30m)
○ Higiene
○ Brincadeira
○ Saída

**Quadro 2** – Rotina diária da sala, segundo o PP das salas do ano lectivo 2010/2011

#### **2.3.1.4 A Educadora de Infância Sara<sup>11</sup>**

A educadora de infância Sara, cooperante do nosso estágio, é a responsável pelo 1º berçário, acumulando ainda a função de coordenadora pedagógica da Instituição. A quantidade de funções que acumula na Instituição levou a que, em determinados momentos, se ausentasse do berçário no período em que estagiámos nas salas. Contudo, constatámos que houve um esforço da sua parte, de modo a compensar essa ausência, pelo que nos reuníamos por diversas vezes fora da hora lectiva, não nos tendo sentido portanto prejudicados, mas sim apoiados sob diferentes formas.

Trata-se de uma educadora de infância formada no Instituto Piaget em 1997, com um percurso de 13 anos, enriquecido em creche e jardim-de-infância, desde IPSS e instituições particulares.

<sup>11</sup> O nome apresentado não corresponde à realidade. Assim sendo, neste Projecto de investigação foi utilizado um nome fictício, com o intuito de manter o anonimato da educadora. Deste modo, este foi o nome escolhido para representar a educadora cooperante que nos acompanhou no estágio.

É a responsável pelo 1º berçário há seis anos, tendo anteriormente permanecido em jardim-de-infância durante sete anos. Para além de ter desempenhado funções em IPSS, trabalhou ainda em Instituições Particulares.

Enquanto educadora responsável pelo berçário, ao consultarmos o Projecto Pedagógico do Berçário do ano lectivo de 2010/2011, ficamos a conhecer que utiliza o Modelo Curricular High/Scope, pois, segundo a educadora, é o que mais corresponde e se direcciona às suas metodologias de trabalho, e por considerar a importância de aprenderem através de um ambiente rico e de interacções. (Projecto Pedagógico, p.1/2). Na nossa perspectiva é importante referir estas informações, pois são aspectos abordados neste Projecto de Investigação, permitindo posteriormente utilizar estas informações no momento da triangulação das informações recolhidas.

### **2.3.2 Caracterização da Instituição B<sup>12</sup>**

A Instituição B pertence à Rede Pública, integrando o agrupamento de Escolas do Afonsoeiro e Sarilhos Grandes. Este agrupamento é constituído por vários jardins-de-infância e escolas de 1º ciclo do ensino básico, dispersas por todo o concelho do Montijo.

A Instituição B é constituída por três salas, designadas de AF1, AF2 e AF3, com a capacidade de acolher 25 crianças em cada sala, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Estas salas possuem associadas ao nome uma cor característica, respectivamente, o verde, o azul e o amarelo. Para além das salas referidas, o pavilhão que acolhe o jardim-de-infância possui uma sala de pessoal, um espaço para Componente de Apoio à Família (CAF), uma sala de máquinas, um refeitório e um espaço de recreio.

---

<sup>12</sup> *Informações recolhidas no PCG de 2010/2011 e no PCA.*

### ***2.3.2.1 Descrição da Sala de jardim-de-infância***

Através de um esboço da planta da sala (ver anexo 2) podemos observar que se trata de um espaço com grandes dimensões, bastante amplo, que permite que as crianças circulem com facilidades. No nosso primeiro contacto com o espaço, sentimos que era um local acolhedor e rico em estímulos visuais.

As principais áreas de brincadeira aparentam ser perceptíveis. Só após circular pela sala, observámos outras áreas, também de extremo interesse, nas quais as crianças brincam livremente e que estão definidas como: área dos computadores, área da plasticina, área da pintura, área das ciências, área do quadro de giz, área de recortes e colagens, área de fantoches, área dos jogos de mesa, área da garagem e construções, área da casa, área de trabalho do Ma.<sup>13</sup> e a área da biblioteca.

Segundo o que pudemos constatar, dentro deste contexto, para além da educadora de infância, a equipa de trabalho da sala é constituída por duas assistentes operacionais, uma terapeuta de intervenção precoce e uma docente de educação especial.

### ***2.3.2.2 Constituição do Grupo de Crianças***

Segundo o PCG do ano lectivo de 2010/2011, o grupo é constituído por 20 crianças, com faixa etária compreendida entre os quatro e os seis anos, dos quais nove do género feminino e 11 do género masculino, podendo assim classificar o grupo como sendo um grupo vertical, respectivamente à faixa etária. O grupo integra uma criança de quatro anos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). As crianças que frequentam a sala vivem na região e provêm maioritariamente de famílias de classe média/baixa.<sup>14</sup>

Depois do trabalho que foi sendo realizado ao longo do ano, deparámo-nos com um grupo muito autónomo, em relação à higiene, ao tempo em grande grupo, e ao

---

<sup>13</sup> No nome das crianças, optámos, para manter o anonimato das crianças que intervieram no estudo, utilizar somente a letra que representa a inicial do nome das crianças.

<sup>14</sup> Informação recolhida do PCA

tempo em pequeno grupo. Perante os adultos, são muito respeitadores, sentindo uma diferença em relação a nós, enquanto estagiários, respectivamente aos primeiros dias, pelo processo de adaptação e interacção que foi necessário estabelecer.

Ainda na consulta ao PCG, podemos ler que inicialmente existiam problemas de linguagem, a nível de articulação, sendo um caso acompanhado por terapia da fala particularmente. Segundo uma análise diagnóstica do grupo, realizada pela Educadora de Infância, no início do ano, tratava-se de um grupo comunicativo, cujos interesses se centram em ouvir histórias e cantar.

### ***2.3.2.3 Descrição da Rotina da Sala***

Para além de observarmos como se organizava o dia neste jardim-de-infância, consultámos o PCG, para compreender a organização da rotina diária da sala, (apresentada no quadro 3).

Ao longo do estágio, percepcionámos que a rotina é flexível, consoante o que se pretende realizar num determinado dia, pelo que surgiram dias em que não houve actividades estritamente orientadas, ou, por exemplo o momento de avaliação do decorrer da tarde. Uma vez que todas as crianças necessariamente têm de almoçar na mesma altura, existe pouca flexibilidade nesse momento. Por outras palavras, concluímos que há uma certa rigidez nos momentos que estão instituídos pela Instituição, como é o caso da hora de entrada, a hora do almoço e a hora da saída.

○ Acolhimento aos elementos do grupo, na área de reunião;
○ Conversa em grande grupo – marcação das presenças e das faltas; dia da semana e canção do Bom Dia; alteração do dia no calendário; planificação do trabalho para a manhã.
○ Actividade orientada de acordo com os temas ou projectos a desenvolver. À segunda-feira após falar do fim-de-semana, desenho sobre o mesmo; à sexta-feira da parte da tarde reunião de concelho de turma para avaliação da semana.
○ Pequeno intervalo
○ Trabalho nas áreas
○ Arrumação da sala
○ Higiene para o almoço
○ Almoço e actividades livres com as Assistentes Operacionais e Técnica
○ Higiene
○ Conversa em grande grupo – hora do conto – avaliação da manhã e planeamento da tarde.
○ Actividades planeadas
○ Arrumar a sala
○ Avaliação da tarde
○ Distribuição do leite escolar
○ Saída

**Quadro 3** – Descrição da rotina diária da sala apresentada pela educadora no PCG no ano lectivo 2010/2011

#### 2.3.2.4 A Educadora de Infância Cláudia<sup>15</sup>

A educadora Cláudia, cooperante do estágio em jardim-de-infância, formou-se na Escola de Educadoras de Infância Maria Ulrich no ano de 1982. No decorrer do seu percurso de formação, em 1996, formou-se na Escola Superior de Educação de Lisboa num curso de especialização em educação especial, nomeadamente em problemas graves de comunicação. Dos seus 29 anos de serviço, quatro decorreram em instituições particulares, sendo os restantes divididos entre o ensino especial e o ensino regular.

Através das conversas formais e informais mantidas com a educadora de infância, é perceptível o seu interesse e o gosto em trabalhar com crianças com NEE, e o valor que estabelece nas interações com as crianças.

<sup>15</sup> *Mais uma vez, o nome apresentado não corresponde à realidade, de modo a mantermos o anonimato da educadora. Assim, este será o nome utilizado, sempre que nos referirmos à educadora de jardim-de-infância.*

Mais uma vez, consideramos pertinente referir o modelo pedagógico utilizado pela educadora, uma vez que, segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007), pode ser considerado como sendo uma gramática pedagógica, demonstrando ainda a perspectiva em que trabalham. Nesta perspectiva, para compreender o modelo pedagógico utilizado pela Educadora Cooperante, é necessário observar e compreender qual é a sua praxis e os valores e crenças que a regem, por influenciar a forma como interage com as crianças. Segundo o PCG, em relação à fundamentação das opções educativas, a educadora define que: “A educação pode ser encarada como um fenómeno cultural, que orienta o diálogo com o educando e os outros educadores mas a acção educativa deve basear-se na relação espontânea, afectiva e instintiva”. (Santos, 1982 citado em Projecto Curricular de Grupo, p.9)

Acerca do modelo pedagógico, considera não utilizar um modelo puro mas que se rege por um modelo eclético e emergente, pelo que, na maioria das vezes, parte dos interesses das crianças para as propostas que realiza. Contudo, embora seja um modelo eclético, existem vários aspectos na sala, desde ferramentas de trabalho, a valores defendidos que representam linhas de determinados modelos utilizados, nomeadamente quanto ao modelo de High-Scope, e principalmente do Movimento de Escola Moderna (MEM).

## **2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Informação**

Tendo em conta em que tipo de investigação se insere o nosso Projecto de Investigação, é importante que façamos referência, dentro do quadro metodológico, às técnicas e instrumentos de recolha de informação, pois a escolha destes, influenciam a informação que recolhemos, pressupondo assim uma influência de todo o estudo. Salienta-se que a escolha destes, além de ter em conta a investigação qualitativa, baseou-se no nosso tipo de intervenção, e também nos objectivos que regem todo este projecto.

### **2.4.1 Observação Participante**

Para compreendermos o contexto em que nos inserimos, é necessário olhar ao nosso redor para tentar perceber o que nos abrange, sendo então necessário observar. Uma das ferramentas cruciais neste estudo foi a observação. Mas foi-nos importante compreender em que consistia a observação, e quais as características a desenvolver e a ter em conta, para que as observações realizadas fossem adequadas. A forma como observamos é, de certa forma, influenciada pela forma como percebemos o que nos rodeia e também pelo campo de interesse. Tal como Lüdke e André (1986, p. 26) justificam, “a observação possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado (...)”, permitindo assim conhecer com quem estamos a conviver, sendo este o primeiro passo para estabelecer uma relação de confiança entre o investigador e o investigado, factor importante na investigação qualitativa.

Ao contrário do que é aparente, para realizar observações Patton (1980), supradito por Lüdke e André (1986, p. 26), considera que é necessário um “preparo material, físico, intelectual e psicológico (...)”. Quer isto dizer que, é necessária uma certa acuidade visual, com o propósito de desenvolver a capacidade de categorizar aspectos importantes de aspectos mais triviais.

No trabalho realizado, consideramos que, enquanto membro a integrar os contextos, a nossa participação se adequa à observação participante, pois, tal como Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990, p. 155) descrevem, é uma forma que permite ao investigador “compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa.”

Quando iniciámos a nossa observação participante, sentimos dificuldade em nos integrar inicialmente, tentando, portanto, encontrar uma oportunidade em que sentíssemos que os indivíduos dos contextos nos aceitassem, embora em ambos os casos, tenhamos sido acolhidos de forma calorosa. Passámos um pouco pelo que Bogdan e Biklen (1994, p. 125) referem: “o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais”. Enquanto intervenientes no meio social “ (...) pode aceder às expectativas de outros seres humanos, ao viver as “mesmas” situações e os “mesmos” problemas que eles” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p. 155). Partilhamos ainda a perspectiva de Moreira (2007, p. 179), quando este refere que “Através do trabalho de campo o investigador insere-se no contexto social e cultural que pretende estudar, viver como e com as pessoas objecto de estudo, compartilha com elas a quotidianidade, descobre as suas preocupações e suas esperanças, as suas concepções do mundo e as suas motivações, com o propósito de obtenção de uma “visão de dentro” que permite a compreensão.”

No nosso caso, nos contextos de estágio, através da observação, compreendemos um pouco do trabalho que era desenvolvido, a forma como eram realizadas as tarefas, e conseguimos compreender a rotina que estava intrínseca aos locais. Permitiu-nos também, tal como é pretendido, desenvolver uma relação de confiança com as equipas de trabalho, compreendendo assim as crenças e os valores que defendem enquanto profissionais na área da educação de infância, e também conhecer e sentir-me integrada no grupo de crianças. Neste aspecto Moreira (2007) encara que deve haver um controle dos sentimentos do investigador, para que não haja um choque com os participantes, nos momentos em que ideais não são defendidos da mesma forma, por ser a antítese do que se pretende, uma vez que pode gerar situações de conflito. Bogdan e Biklen (1994, p. 133) definem até que “ os sentimentos do observador podem constituir um importante



indicador dos sentimentos do sujeito e, como tal, uma fonte de reflexão”, além de que, “se tratados devidamente, podem constituir um importante auxiliar da investigação qualitativa” (perspectiva de Rosaldo, referida por Bogdan e Biklen 1994, p. 131).

É ainda importante estabelecer que, enquanto observadores participantes, ao longo das semanas de estágio que integrámos, tivemos uma postura maioritariamente activa, registando assim as informações que considerávamos pertinentes depois do período de observação (Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990). Contudo, houve momentos em que sentimos necessidade de registar situações ou diálogos<sup>16</sup> que decorreram entre educadora cooperante e crianças, pelo que considero, nestes momentos, termos tido uma participação mais passiva, pelo facto de não participarmos nos acontecimentos do meio de forma directa, como refere Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990).

Na descrição da nossa postura de observadores participantes, temos vindo a falar sobre “*registo de informação*”. Isto porque pretende-se com a observação participante obter informações que são transformadas em de notas de campo, instrumento este de investigação abordado posteriormente neste capítulo. Inicialmente a nossa postura era de registar todas as situações que considerava concernentes para conhecermos um pouco os intervenientes dos contextos. Segundo Moreira (2007) o campo de observação do investigador tende a evoluir com o tempo, e com o que pretende registar, considerando assim que “ à medida, porém, que a investigação avança será cada vez mais selectivo, entrando-se em questões, elementos e processos específicos” (Moreira, 2007, p. 188) permitindo assim decidir o que “ perguntar e confirma os seus interesses no decurso da própria investigação (...) ” (Loffland, 1995, citado em Moreira, 2007, p.187).

De facto, e tal como já referimos, o nosso principal objectivo na observação participante, para além da integração no meio, é obter informações que registámos como notas de campo, para posteriormente analisar no momento de realizar uma triangulação da informação que obtivemos. Por este motivo, revemo-nos na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 128) quando afirmam que “ Ser-se investigador significa interiorizar-se

---

<sup>16</sup> *Tais registos constituem as notas de campo, que serão abordadas seguidamente, e que foram sendo construídas ao longo das semanas de estágio. Integrarão não só o capítulo 3 deste Projecto, no momento de análise, mas também os anexos, definidos posteriormente.*

o objectivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas”, pois à medida que focávamos mais o nosso olhar sobre determinadas situações, mais necessidade de questionar fomos sentindo.

E foi também desta forma, através das notas de campo, das conversas informais que surgiram com as Educadoras Cooperantes de estágio, e de observarmos as formas como interagiam com as crianças, que nos brotaram novas questões, às quais sentimos necessidade de compreender ou interpretar. Conjecturámos que, para além das notas de campo e da nossa observação participante, por nos surgirem questões que sentíamos necessidade de reflectir, deveríamos utilizar o método de entrevista, para que, através do diálogo que surgiu, conseguíssemos depois triangular toda a informação que obtivemos. Este é um dos pontos que Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) definem sobre a observação participante. Para estes autores, este tipo de observação é muitas vezes relacionado com a “técnica da entrevista” usualmente com o desígnio de proceder a uma triangulação das informações recolhidas, e “em particular no que diz respeito às opiniões ou crenças que os inquiridos têm sobre os acontecimentos que nos tocam” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin 1990, p. 158).

Bell (1997, p. 143) refere que na investigação que decorre, é o investigador quem decide qual o âmago de toda a investigação, pelo que “ (...) terá já formulado uma hipótese ou identificado os objectivos do seu estudo e a importância de observar um determinado aspecto do comportamento ter-se-á revelado óbvia”. Por esta razão a observação participante foi crucial na investigação, senão o ponto-chave de todo este processo, uma vez que, além de nos permitir afunilar os objectivos do estudo, ter-nos-á ajudado a construir um guião de entrevista que nos pretende ajudar a compreender os aspectos que pensamos influenciarem a interacção entre o adulto e a criança. Lüdke e André (1986, p. 28) refere mesmo que conforme Denzin (1978, p. 178) expõe “ (...) a observação participante é «uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção» ”.

### **2.4.2 Registo das Observações: notas de campo**

Como tem vindo a ser referido, ao longo do percurso de estágio em creche e em jardim-de-infância, todas as observações que considerámos pertinentes, foram registadas, utilizando depois nos momentos em que nos debruçávamos sobre as questões que surgiram. Permitiram-nos, enquanto observadores participantes, registar vários detalhes que auxiliaram na nossa integração nos grupos em estudo, obtendo assim um testemunho fluente (Walsh, Tobin e Graue, 2002). Para Rosa (1988a, p.9) “observamos e registamos o que a criança faz e como o faz, porque essa é a melhor maneira de compreender, de ver, os processos de desenvolvimento da criança.” Moreira (2007) considera que o processo de registar as informações observadas é um momento importante na investigação pois, além de nos auxiliar na nossa integração, como anteriormente referimos, permite-nos, mais tarde, reflectir sobre as informações referidas, sendo utilizadas, sempre que pertinente, no momento da triangulação das informações, pelo que, por este motivo, estas devem ser registadas sem inferências do investigador.

Entende-se por notas de campo, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150). Existem várias formas de registar as notas de campo, embora se considere que estas devam “ser detalhadas e descritivas (...)” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 172), e ainda “completas e claras” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 152). Tendo em conta que, enquanto observadores participantes, tivemos um papel mais passivo, significa que alguns dos registos realizados terão ocorrido depois do momento, tentando assim memorizar detalhes que considerámos mais pertinentes. Mas, como é referido por Moreira (2007, p. 191), “ (...) há limitações à quantidade de informações que é possível memorizar, o que aconselha, portanto, que as notas sejam elaboradas o mais depressa que se puder (...)”, pelo que segundo Lüdke e André, (1986, p. 32) “ (...) quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade”. Por este motivo, compreendendo a importância deste aspecto no registo, pensamos ser pertinente referir que determinadas notas de campo foram realizadas no momento, principalmente nas situações observadas entre educadora e grupo de crianças, e ainda depois de sair dos locais de estágio, principalmente nos intervalos de almoço, ou nos

momentos das sextas, neste caso no que diz respeito à creche. No jardim-de-infância, determinadas notas foram também registadas no decorrer de actividades maioritariamente orientadas pela educadora, e nas quais a nossa intervenção só se realizava quando era solicitada. Considerando ainda que em alguns momentos as educadoras cooperantes não presenciaram alguns acontecimentos registados, tivemos em consideração, na redacção das notas de campo, o facto de conseguir partilhar, o melhor possível, os factos observados, evitando assim palavras abstractas, que podem levar a interpretações fora do que é pretendido (Moreira, 2007).

Pela diversidade de informações que as notas de campo podem possuir, podemos ainda referir-nos às notas de campo, como sendo “*Notas condensadas*” que segundo Moreira (2007) são assim denominadas por Spradley (1980) quando se refere às anotações registadas ou no momento ou logo depois de uma “sessão de trabalho em campo”.

As notas de campo (consultar anexo 3 e anexo 4), realizadas ao longo do nosso percurso de estágio, tornaram-se importantes para esclarecer e reflectir sobre as mesmas junto das educadoras cooperantes. Nos momentos de conversa informal, e nas reuniões que eram realizadas, ao longo do estágio, com base nas notas de campo realizadas, conseguimos reflectir sobre as mesmas, nos momentos em que as partilhava.

Bogdan e Biklen (1994, p. 152) explicitam que as notas de campo acabam por constituir “dois tipos de materiais”, sendo o primeiro caracterizado por uma componente descritiva, em que a principal “preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas”, representando estas “o melhor esforço do investigador para registar objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo”. Este tipo de material é também definido por Schatzman e Strauss (1973), citado por Moreira (2007, p. 193) como “*notas observacionais*” que “São exposições sobre acontecimentos presenciados especialmente através da observação visual e auditiva (...) é o quem, o quê, quando, donde e como da actividade humana” e, por outra componente, descrita como reflexiva, e que consiste em descrever o que o investigador, enquanto observador, infere sobre o assunto, registando assim as suas principais ideias. Esta forma de registar relaciona-se com as suas “opiniões, crenças, atitudes e preconceitos (...)” sendo essencialmente estes os que representam as anotações

reflexivas (Bogdan e Biklen, 1994, p. 166). Segundo os mesmos autores, a parte reflexiva das notas de campo demonstram que a investigação tem em consideração o comportamento humano, salientando-se assim a componente subjectiva que existe entre os intervenientes, sejam eles os intervenientes, ou o investigador.

Enquanto observadores participantes, encarámos, as notas de campo como um dos instrumentos de recolha de informação que nos terá permitido delinear, no decorrer do tempo de estágio, tanto em creche como em jardim-de-infância, os objectivos da nossa investigação. Além deste aspecto, consideramos ainda que este instrumento será ainda de extrema utilidade, uma vez que nos permitirá cruzar com as informações resultantes das entrevistas.

### **2.4.3 Entrevista Semi-Estruturada**

A acrescentar à observação participante e às notas de campo, para além das conversas informais, decidimos que seria pertinente realizar, junto das educadoras cooperantes, entrevistas, de modo a obter informações adicionais aos nossos registos, pois tal permite ao investigador, enquanto observador participante, o confronto da “sua (...) percepção do “significado” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem” (Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p. 160), possibilitando também “ (...) desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Segundo Moreira (2007, p. 107), a entrevista pode ser vista como um “processo de comunicação interpessoal, inscrito num contexto social e cultural mais amplo”, que permite desenvolver-se um ambiente de interacção, pois há uma influência mútua entre entrevistador e entrevistado (Lüdke e André, 1986), no decorrer da entrevista.

Tendo em conta as informações que pretendíamos recolher e ainda o grau de confiança com as educadoras cooperantes, dos diferentes estilos existentes, optámos pelo uso de uma entrevista semi-estruturada, por permitir recolher informações de diferentes entrevistados para depois serem comparadas (Bogdan e Biklen, 1994). Encaramos ainda a entrevista semi-estruturada como sendo a mais adequada, por se

considerar que se desenvolve a partir de um “esquema básico”, embora não seja aplicado de forma inflexível, permitindo assim ao entrevistador intervir quando considerasse necessário, de modo a adaptar as questões colocadas para alcançar o que pretende (Lüdke e André, 1986). Sobre este tipo de entrevista, Moreira (2007, p. 203) descreve como sendo “guiada por um conjunto de perguntas e questões básicas a explorar, mas em que nem a redacção exacta nem a ordem das perguntas está pré-determinada (...)”. Refere também que as perguntas elaboradas devem ser redigidas por igual a todos entrevistados, para que se alcance um contexto semelhante e para se obter o mesmo significado, “de modo a que quando surgem diferenças entre entrevistados estas se possam atribuir a variações reais de resposta e não ao instrumento de pesquisa” (Denzin, 1970, citado por Moreira, 2007, p. 123) ”.

Sendo uma entrevista, houve um processo prévio na realização das questões que formaram os guiões (anexo 5 e anexo 6). As questões foram elaboradas posteriormente a um novo delinear no percurso no nosso Projecto de Investigação, compreendendo assim as informações que queríamos alcançar, além das perspectivas defendidas pelas educadoras. O guião desenvolvido, tal como deve ser, “ contém os temas e subtemas a abordar de acordo com os objectivos da investigação mas não formula textualmente perguntas nem muito menos sugere opções de resposta (...) pois o que se pretende é “ (...) justamente, recolher o fluxo de informação particular” (Moreira, 2007, p. 124).

No total, foram realizadas quatro entrevistas: duas à educadora Sara e duas à educadora Cláudia.

Numa primeira intervenção, como podemos constatar no quadro 4, os objectivos da nossa entrevista, rondavam na compreensão da importância que o adulto dá sobre a interacção entre o adulto/criança, sobre a forma como o apoiava, e, sobre a importância e valor que dão ao próprio percurso profissional e pessoal.

<b>Objectivos na 1ª Entrevista</b>
<b>A. Interação entre o Adulto/Criança em Creche e Jardim-de-Infância</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender a opinião das educadoras sobre a importância da interação entre o adulto/criança;</li> <li>✓ Compreender o que consideram influenciar tais interações;</li> <li>✓ Compreender qual o papel do adulto no desenvolvimento da criança;</li> </ul>
<b>B. Apoio do Adulto nas aprendizagens das crianças</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender em que momentos a educadora ajuda a criança, e de que forma gerem essa ajuda;</li> <li>✓ Perceber como consideram gerir essas ajudas;</li> </ul>
<b>C. Dimensão Pessoal e Profissional do Educador de Infância na Profissão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceber de que forma a educadora percepciona o seu percurso pessoal e profissional enquanto factores influenciáveis na sua prática educativa</li> <li>✓ Compreender como o percurso profissional influencia a filosofia de trabalho da educadora</li> <li>✓ Depreender se a sua dimensão pessoal influencia a sua forma de ser enquanto educadora;</li> </ul>

**Quadro 4** – Objectivos do guião da 1ª entrevista às educadoras a intervir no contexto de creche e jardim-de-infância

Tendo como base estes objectivos, devemos ainda referir que as entrevistas, foram realizadas nos respectivos contextos educativos, fora do horário lectivo, de modo a não prejudicar o bom funcionamento das salas. De modo a nos permitir um melhor registo das conversas, com o consentimento das educadoras, recorremos a um gravador digital para memorizar os diálogos, que decorreram num período que não excedeu os 90 minutos e que pode ser entendido, como refere Edward Ives (1974), “como uma terceira presença, que não se consegue ver”(citado em Bogdan e Biklen, 1994, p. 139). Deve ainda considerar-se que o gravador permitiu ainda verificar com a maior das exactidões o que foi referido pelos entrevistados no momento da transcrição (Bell, 1997). No decorrer das entrevistas, por respeito também às participações das mesmas, foi dada

uma liberdade para se exprimirem sobre as questões colocadas, permitindo assim “ que todos os tópicos considerados cruciais sejam abordados (...) ” (Bell, 1997, p.122).

O principal objectivo destas entrevistas é a obtenção de “uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 136) e, embora possam surgir perspectivas com as quais se discorde, pretende-se sempre incitar a que os entrevistados se expressem, pois o nosso papel, enquanto entrevistadores, não “ consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levaram a assumi-los.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 138).

Após as entrevistas e depois de realizada as transcrições (ver anexo 7 e anexo 8) para o papel, foi entregue às entrevistadas a cópia das transcrições, para que acedessem ao conteúdo das conversas, de modo a dar ainda a oportunidade de reformular aquilo que disseram, permitindo-nos assim, o uso das informações que obtivemos para análise. Com base nesta transcrição, a educadora Sara, deu como *feedback* o facto de considerar que ficou algo por dizer, considerando assim que as suas respostas ficaram aquém das suas próprias expectativas. Assim sendo, e após analisar as entrevistas, sentimos necessidade de realizar uma segunda entrevista, com o intuito de esta educadora acrescentar os aspectos que considerou terem ficado por dizer nas suas respostas, acrescentando ainda novas questões que considerámos pertinentes a responder, nas questões.

Com base nas respostas que foram dadas, considerámos que seria pertinente, questionar ainda, ambas as educadoras, sobre duas novas questões, cujos objectivos se encontram no quadro 5, e que têm o intuito de compreendermos a concepção que têm de criança, e a própria concepção que têm de educação de infância. Embora somente a educadora Sara tenha expressado a sua necessidade de reformular a sua entrevista, é de referir que a nossa segunda intervenção se realizou junto de ambas as educadoras, para que, de certo modo, tivéssemos informações para utilizarmos posteriormente, e para que conseguíssemos, posteriormente, ter um meio-termo de comparação, embora tenhamos a noção de que têm diferentes percursos profissionais, e se encontram em diferentes contextos, com diferentes grupos de crianças.



Esta segunda entrevista, ocorreu sobre as mesmas condições anteriormente descritas, sempre com o intuito de não interferir com o trabalho das educadoras, nem com o horário lectivo das crianças, apresentando no final, mais uma vez, a transcrição das entrevistas (ver anexo 9 e anexo 10) para que revissem o produto final das suas entrevistas. Além deste aspecto, e de modo a complementar a informação obtida na entrevista da Educadora Sara, foram retomadas as questões apresentadas no anexo 5, mais precisamente, as questões do bloco B do guião apresentado.

<b>Objectivos da 2ª Entrevista</b>	
<b>A. Concepção de criança</b>	
✓	Perceber que percepção a educadora tem sobre criança;
✓	Compreender como influenciam as características da criança o currículo que constrói para o grupo;
✓	Compreender que tipo de voz (activa ou passiva) é dada à criança no seu próprio desenvolvimento;
<b>B. Apoio do Adulto nas aprendizagens das crianças</b>	
✓	Compreender que papel as educadoras atribuem a este nível de ensino, no desenvolvimento das crianças;
✓	Compreender qual a importância que é dada à educação de infância em creche e jardim-de-infância

- **Quadro 5** – Objectivos do guião da 2ª entrevista às educadoras a intervir no contexto de creche e jardim-de-infância

#### **2.4.4 Análise Documental: Projectos Educativos, Projecto Pedagógico e Projecto Curricular de Grupo**

A análise documental foi outra das técnicas que considerámos pertinente para a recolha de informação acerca do trabalho desenvolvido pelas educadoras de infância ao nível das salas pelas quais são responsáveis. Aqui, os documentos são encarados como valorativos, pois referem-se a “uma ampla gama de registos escritos e simbólicos, assim como a qualquer material e dados disponíveis” (Ealandson 1993, citado por Moreira, 2007, p. 153) tendo-se como “ (...) fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Lüdke e André, 1986, p. 39).

No decorrer dos estágios, tivemos a oportunidade de consultar vários documentos oficiais, que nos permitiram compreender a organização da Instituição e alguns dos objectivos e crenças das educadoras. Ao nível da creche, foi-nos cedido para consulta o Projecto Pedagógico da Instituição A, de 2008/2011 e o Projecto Pedagógico do 1ºBerçário, enquanto, no jardim-de-infância onde decorreu o nosso estágio, pudemos aceder ao Plano Anual de Actividades (PAA) do ano 2010/2011<sup>17</sup> e PCG da Sala. Ao nível do jardim-de-infância, para compreendermos o conteúdo destes documentos, decidimos ainda consultar os documentos legais<sup>18</sup>, como forma de complemento às informações recolhidas. Após compreender a organização destes documentos, e o que é exigido nestes, depreende-se que são instrumentos de trabalho que, ao serem consultados, permitem compreender objectivos gerais das Instituições, objectivos estes que a Instituição pretende alcançar nos serviços que são prestados às crianças e às suas famílias.

---

<sup>17</sup> Foi-nos cedido somente o PAA por não existir um Projecto Educativo, devido à insolvência da administração do Agrupamento de Escolas a que pertence a Instituição B.

<sup>18</sup> Nomeadamente, a circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, que fala sobre a gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar (lançado a 10 de Outubro de 2007:2), define o projecto curricular de Estabelecimento como um “documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respectivo Projecto Educativo.”

A consulta destes documentos permite-nos, enquanto investigadores, compreender e reflectir se estes objectivos a que se propõem são trabalhados, ou se, de certo modo, acabam por cair no esquecimento. Por este motivo, e por possibilitar esta consulta abrangente, estes documentos podem ser encarados como “ algo que se refere a qualquer aspecto do mundo social (...) que nos podem dizer muito sobre os valores, interesses e propósitos de quem os produziu (...)” ( MacDonald e Tipton, 1993, citado em Moreira, 2007, p. 154), sendo então dados frutuossos para a fase interpretativa do nosso Projecto.

Na consulta destes dados, há que ter em consideração que, embora sejam documentos oficiais, são extrinsecamente subjectivos, encarando-se assim como sendo a perspectiva dos investigados, segundo as suas crenças e valores, e segundo o que lhes é exigido dentro da Instituição em que se inserem.

No nosso ver, sendo documentos oficiais, permitem-nos compreender os pontos de vista das educadoras sobre a concepção de criança, e acaba por nos permitir, enquanto observadores participantes, comparar se aquilo que se defende oficialmente é aplicado no dia-a-dia, pelo que, tal análise será realizada no capítulo 3, juntamente com a triangulação das informações recolhidas ao nível das notas de campo, da nossa intervenção e das entrevistas realizadas.

## **2.5 Processo de Tratamento e Análise das Informações**

### **Recolhidas**

Após descrevermos o cerne de todo o nosso Projecto de Investigação, nomeadamente, quanto ao quadro teórico e quanto ao quadro metodológico, é ainda importante referirmos como pretendemos tratar toda esta informação, utilizando-a em nosso proveito, para que alcancemos os objectivos a que nos propusemos, e essencialmente, para que este Projecto faça sentido, segundo o que é pretendido.

Inicialmente, com base nos instrumentos utilizados, as informações recolhidas são de grande dimensão, sendo necessário para este estudo proceder à sua redução. O processo de redução é caracterizado por um processo “de selecção, de centração, de simplificação, de abstracção e de transformação” de todo o material recolhido (Miles e Huberman, 1984, citado em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p.109), pelo que, obtêm-se assim a informação estritamente necessária.

Após uma recolha de toda a informação obtida, dentro do processo de redução da informação, é necessário, e importante, que o investigador efectue uma organização de todo o material, através da construção de categorias que sejam susceptíveis à sua análise, entendendo-se como categoria como sendo “ um meio de classificar dados descritivos que recolheu (...) de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 221). Tais categorias têm o intuito de “reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido” (Vala, 1989 p. 110).

Foi elaborada uma tabela de análise das entrevistas, nas quais criámos as categorias consideradas pertinentes (ver anexo 11), e com base na descrição das categorias apresentadas por Bogdan e Bilen (1994). Na perspectiva destes autores, à medida que vamos relendo as informações recolhidas, percebemos que existem palavras, frases e padrões de comportamento, entre outros, que se vão repetindo, e é nestes casos que é necessário o desenvolvimento de um sistema de codificação, com o intuito de procurar “ (...) regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e

padrões” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 221). Salienta-se ainda que com base nesta análise surgem “*questões e preocupações*” (Bogdan e Biklen, 1994) que levam à criação de determinadas categorias.

Dentro desta perspectiva, Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin (1990) apoiam-se na perspectiva de Miles e Huberman (1984), cujos autores referem a construção de um modelo interactivo, e que consiste na descrição da análise dos dados em três passos, sendo então primeiramente a redução dos dados, a apresentação dos mesmos, e para finalizar, a interpretação ou verificação das conclusões obtidas.

Segundo Moreira (2007, p. 263), nos momentos de análise qualitativa, existe a fase da, “comparação de ‘incidentes’ (...) integração de «categorias» e suas propriedades (...) ‘delimitação da teoria’ [e, por fim] escrita da teoria”. Contudo, no caso do nosso Projecto de Investigação, não se pretende o desenvolvimento de teoria, sendo que o nosso Projecto assenta numa análise de conteúdo, maioritariamente, baseada nas informações recolhidas nas entrevistas, notas de campo e análise documental. Este é um dos objectivos da análise de conteúdo: “A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.” (Bardin, 1988, p. 104). A análise de conteúdo é entendida como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (*idem*, p. 38).

Tal como temos vindo a referir, e com base nas características da investigação qualitativa, pretende-se analisar as informações sobre outra perspectiva, sendo o contributo final, uma reflexão, inferida, e adequadamente fundamentada, sobre os aspectos que serão abordados. Na análise realizada pretende-se compreender e reflectir sobre o que observámos, sobre o que registámos e sobre o que fomos lendo. Segundo este panorama, pretende-se realizar uma análise não de forma rígida, levando à letra o que está escrito, mas sim analisar outros sentidos que podem ser dados à informação. Bardin (1988, p. 41) considera que “Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros «significados» de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.”.

# Capítulo 3

---

## *Apresentação e Interpretação da Intervenção*

*Nesta secção do Projecto de Investigação pretende-se realizar a análise à intervenção realizada no contexto de Creche e de Jardim-de-Infância, efectuando então uma triangulação sobre as informações que foram recolhidas na nossa intervenção.*

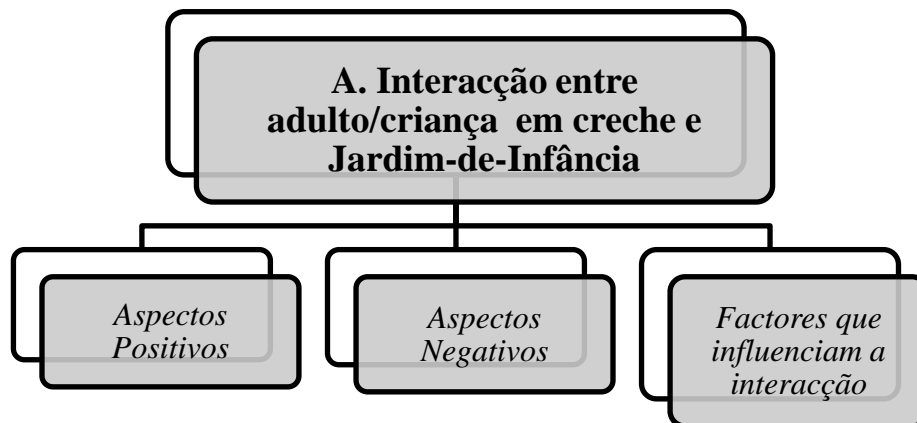
*Tal como foi referenciado, após a análise da informação, foram construídas categorias e subcategorias, sendo estas as unidades apresentadas e interpretadas sobre a perspectiva da nossa intervenção.*

*A narrativa interpretativa está dividida e foi trabalhada segundo as categorias criadas, embora tal não signifique que estas sejam estanques, existindo uma relação e interligação entre as categorias.*

*Salientamos que na nossa análise, realizamos uma interpretação quanto às informações recolhidas na nossa intervenção, reflectindo sobre as mesmas, e ainda contrabalançando com as outras informações a que tivemos acesso, como no caso dos documentos Institucionais, e ainda das notas de campo construídas, enquanto investigadores participantes.*

### 3.1 Características Emergentes na Interação entre adulto/criança em Creche e Jardim-de-Infância

Uma das primeiras categorias que pudemos constatar na análise das entrevistas (ver quadro de análise em anexo 11) refere-se à importância que é dada à interação entre o adulto e a criança dentro dos contextos educativos. Tal como podemos constatar no quadro 6, dentro desta grande categoria, apuramos ainda que, acerca da interação, surgem aspectos que pudemos designar como sendo aspectos positivos, aspectos negativos e factores que influenciam a interação.



**Quadro 6** – Esquema da *Categoria A* e respectivas subcategorias criadas após a análise das informações

Após o contacto com as educadoras ao longo das semanas de estágio, constatámos que é visível, sob diversos aspectos, a valorização que é atribuída à relação que estabelecem com as crianças. E, tal, começa desde logo na descrição que fazem nos seus próprios Projectos. Segundo a educadora Sara, quando fala sobre as aprendizagens da criança, no seu Projecto, define que “As novas capacidades vão surgindo através de um ambiente rico em solicitações. A interação adulto-criança é portanto muito importante, dado que dela depende a aprendizagem.” (Projecto Pedagógico, p. 2). Já a educadora Cláudia, salienta que “...é principalmente a partir da interação entre

*adulto/criança que se geram todas as outras interações.” (Entrevista, 22 de Junho de 2011).*

Ambas demonstraram ser bastante solícitas quanto aos seus grupos, interagindo com as crianças nos diversos momentos do dia-a-dia. Segundo as nossas observações, constatamos que a forma como as educadoras interagem com as crianças, depende muito das suas filosofias de trabalho, e das próprias personalidades que as caracterizam, aspectos estes que ficamos a conhecer no contacto e interação com cada educadora. Além do mais, consideramos ainda que tem muito a ver com a forma como a educadora define a criança, quanto à sua percepção, pelo que se denota um respeito, uma compreensão sobre a individualidade de cada criança, aspecto que iremos retomar posteriormente neste capítulo.

### **3.1.1 Aspectos Positivos**

Antes de mais é importante dar uma definição sobre o que entendemos sobre aspectos positivos na interação, para que seja compreensível a nossa reflexão sobre este ponto. Os aspectos positivos, ao nível da interação, referem-se aos sentimentos e emoções que advém de uma interação positiva entre o adulto e a criança, favorecendo assim o seu desenvolvimento, desde ao nível físico, mas também ao nível cognitivo, emocional e social.

Constatámos que para ambas as educadoras, na definição da importância que atribuem à interação entre adulto/criança, desenvolvem-se aspectos positivos, e que contribuem para o desenvolvimento e para as aprendizagens das crianças, independentemente das suas faixas etárias, existindo ainda uma noção de segurança e bem-estar entre ambas. Tal é perceptível quando a educadora Sara, descreve que na forma como interage com as crianças, pretende criar condições favoráveis ao desenvolvimento das mesmas, considerando por isso que *“Só através da relação, dos laços que se criam de afectividade com a criança, é que conseguimos lhe dar e transmitir alguma segurança, para que a criança consiga estar connosco”* (entrevista, 21 de Junho de 2011). Da mesma forma, a educadora Cláudia refere que, quando



interage com o seu grupo, tem o intuito de *“tentar que as crianças se sintam bem...”* (entrevista, 21 de Junho de 2011)., pois estas vão crescendo *“...à medida que o adulto interage com ela [criança], e vai dando as noções da vida e do saber estar, e do saber ser e das aprendizagens que vai realizando.”* (entrevista, 27 de Junho de 2011). Talvez por ter esta noção, a educadora Cláudia tenha descrito nos seus objectivos de PCG que pretendia *“Criar condições de afecto, partilha, segurança e respeito que permitam a criança ter o seu tempo para realizar as tarefas”* (Projecto Curricular de Grupo, p. 13).

Com base nestas perspectivas, e segundo a nossa experiência no contexto, constatámos que, em ambos os casos, as salas eram constituídas por climas duais, isto é, um clima em que não era nem permissivo nem autoritário (Katz e McClellan, 1996) em demasia, o que permitirá desenvolver nas crianças capacidades sociais que as permitam interagir e socializar com outros adultos e outras crianças, pois não nos podemos esquecer que, *“No princípio outras pessoas actuam sobre a criança; depois ela mesma entra em relação de interacção com aqueles que a rodeiam, começando a actuar por sua vez sobre os outros; finalmente, e unicamente no final, começa a actuar sobre si mesma”* (Alves, 1991, p.19).

As seguintes observações que apresentamos são para nós, uma amostra do que podemos considerar como sendo uma interacção que fomenta aspectos positivos na criança:

*A A. é um bebé de 7 meses. Está sentado no tapete de actividades a olhar para o espelho. Quando olha para mim, através do mesmo, falo para ele e, de seguida, sorri-me através do espelho. (contacto é sempre realizado pelo espelho.)*

*(Nota de campo, 3 de Novembro de 2010 11h15m)*

\*\*\*

*Acordou da sesta a chorar. Foi retirada do dormitório e colocada numa espreguiçadeira com chucha e uma fralda de pano. Como não parava de chorar dirigi-me a ela, coloquei-me ao seu nível e falei com ela: I., cucu, então, porque estás a chorar? Ao continuar a chorar comecei a embalá-la, tendo assim parado de chorar. Estando mais calma, parei, coloquei um móbil perto de si para explorar, enquanto dizia: Olha que bonito, olha a*

*roda, olha o passarinho, e mexe-se. Observou o móbil, sempre agarrada à fralda, tocou-lhe e novamente começou a chorar. Retornei a embalá-la, cantando para ela. Parou de chorar a olhar para mim por uns instantes. De seguida, torna a chorar. À medida que ia falando com ela lembrei-me de tocar num dos botões do móbil. Este começou a tocar uma melodia e um jogo de luzes. A Í. acalmou-se e fixou as luzes, tocando-lhes.*

*(Nota de campo, 3 de Novembro de 2010 14h00m)*

No primeiro caso, tendo em conta que se tratava de uma criança com a qual tínhamos ainda mantido pouco contacto, o facto de comunicar connosco através do espelho, mesmo conhecendo-nos há pouco tempo, demonstra-nos, de certo modo, que aceita a nossa presença, não a considerando como perigosa, no sentido de nos permitir aproximar e comunicar com ele.

Já na segunda observação, muito do nosso tema se baseou nas observações realizadas junto desta criança, por ser um pouco instável nas interacções com os adultos, no sentido em que somente solicitava a atenção de alguns adultos específicos. Após observarmos a criança durante alguns dias, assistindo ao seu acolhimento e saída, concluímos que esta menina solicita muito a atenção de um só adulto, mais particularmente daquele que realiza o acolhimento desta criança. O próprio acolhimento da I. não é, de todo, abrupto, existindo um pequeno momento de diálogo entre a equipa de trabalho e a família da criança, o que lhe permite assim observar a saída dos pais de forma tranquila. Nestas situações, há uma certa irregularidade, pois ora mantém-se calma com a saída da família, ora se demonstra ansiosa quando estes saem do seu campo de visão. Esta situação, fez-nos realizar uma reflexão introspectiva quanto à nossa infância, revendo-nos em tal situação, principalmente quando perdíamos um dos progenitores do nosso campo de visão. Embora nunca tenhamos frequentado instituições, revemo-nos nesta situação, e na ansiedade de tentar um pouco compreender como pode o adulto ajudar crianças com nestes momentos, que inferimos criar na criança ansiedade.

Compreendendo um pouco as educadoras cooperantes, e observando como agia a equipa de trabalho, de cada sala, foi nestas linhas que fomentámos as interacções que estabelecemos com as crianças, ao longo das semanas de estágio. Devemos referir que

estas interacções foram desenvolvidas de forma gradual, de modo a que as crianças não sentissem a nossa presença como uma invasão dos seus espaços, e compreendessem ainda que pertencíamos ao grupo de adultos com as quais estavam habituados a interagir. Tentámos sempre não forçar as interacções com as crianças, pois consideramos que esta atitude só iria prejudicar a forma como nos viam e como nos aceitavam, pressupondo assim que se mantinham sentimentos de segurança perante a nossa presença, tal como apresentámos nas observações anteriores.

### 3.1.2 Aspectos Negativos

Ainda na nossa análise, constatámos que ambas as educadoras, referem aspectos que designámos como sendo negativos nas interacções entre adulto/criança, e que se associam a estilos de interacção, utilizados pelo educador, que podem prejudicar a criança, pelo que se verifica que ambas as educadoras, consideram haver limites e moderações a ter em conta quando interagem e se relacionam com as crianças dos seus grupos. A educadora Sara considera que *“quando a interacção entre o adulto e a criança é, de certa forma, muito protectora, (...) com os laços afectivos muito vincados, poderá condicionar um pouco o desenvolvimento da criança”* (entrevista, 29 de Junho de 2011). No seu discurso constatamos uma referência a laços afectivos vincados, o que pressupõe que a educadora valoriza estes aspectos. Embora associe que esses vínculos possam prejudicar, quando em “excesso”, inferimos que tal não significa que esta desvalorize ou considere que as vinculações estabelecidas pelas crianças sejam prejudiciais, mas antes pelo contrário.

Neste aspecto, a educadora Sara considera positivo para a criança, que esta se vincule a todos os adultos da sala, para que o facto de um adulto abandonar a sala, não condicione as crianças no espaço. Embora a educadora Sara considere que *“A interacção que o adulto cria com a criança, se os laços afectivos forem muito, muito grandes (reforçando) entre um e outro, o facto de o adulto abandonar, sair da sala, também acaba por condicionar, porque aquela criança fica ligada só àquele adulto de referência.”* (entrevista, 29 de Junho de 2011), no seu Projecto Pedagógico tem como princípio *“Promover um currículo com base nas relações afectivas, em que se privilegie todo o tempo em creche e se promova a interacção da criança com o mundo e*

com os outros” (Projecto Pedagógico, p. 1). Assim sendo, podemos deduzir que a educadora Sara privilegia que as crianças se relacionem com todos os adultos da sala, que constituem a equipa de trabalho, de modo a criar uma relação com estes, sem desvalorizar a existência de um adulto de referência para as crianças, para que, na ausência deste, não se sinta insegura e não sofra, tornando-se assim receptiva à tentativa de interacção dos outros adultos.

No caso da Educadora Cláudia, esta refere, o que associamos ser um aspecto negativo na interacção, que uma criança que “ (...) *sinta que nós estamos sempre a criticar de uma forma negativa, a criança não se sente segura e pode não mostrar aquilo que é capaz de realizar (...).*” (entrevista, 22 de Junho de 2011). Mais uma vez, podemos associar esta referência aos estilos de interacção entre o adulto e a criança, referidos por Katz e McClellan (1996). Com base na nossa experiência dentro do contexto de estágio de jardim-de-infância, constatamos que esta educadora, tem a noção de que a forma como comunica e se expressa com as crianças influencia muito o modo como estas comunicam com os adultos, e mesmo a própria forma com que se empenham em actividades ou brincadeiras com os outros. Talvez por este motivo, existe no momento da rotina (ver quadro 3) um momento de reunião de grande grupo, no qual é dado tempo e espaço a cada criança para se expressar sobre experiências que queiram partilhar com o grupo, pois é um dos momentos, em que o educador interage com a criança, demonstra-se interessado no que esta fala, e incita-a a expressar-se mais. Segundo Post e Hohmann (2007, p. 14) “...é fundamental o apoio positivo, consistente, determinado do adulto à necessidade de exploração activa da criança e subsequente compreensão do pessoal do mundo”.

Tal aspecto, cria, igualmente, um clima de respeito mútuo, e de valorização, que contribui para o sentimento de segurança, que tanto a educadora Sara como a educadora Cláudia referem nas suas respostas, sentimento este que, sentido pelas crianças, reforça que estas venham a procurar desenvolver interacções com outras pessoas (Montagner, 1993), pormenor relevante no seu desenvolvimento, como temos vindo a referir. Salienta-se ainda que tal aspecto foi observado e reflectido no Dossier Pedagógico, construído para a UC de Estágio II, no qual foi referido que observámos a educadora de infância actuar sempre de forma equilibrada e contínua, no sentido de “*existir na sua “balança” um peso e uma medida. Perante as crianças, a educadora demonstra*

*respeito, falando com elas calmamente e demonstra vontade de aprender e de ensinar as crianças.*” (Dossier Pedagógico para UC Estágio II, p. 171). Podemos ainda associar esta linha de pensamento à perspectiva de Perrenoud (2008, p.67), que descreve que “A transparência é um dos principais valores educativos”, podendo ainda associar estes valores, aos valores da compreensão e respeito pela própria criança.

### **3.1.3 Perspectiva das Educadoras sobre os Factores que influenciam a Interacção com as crianças**

De modo a evitar que a interacção entre adulto/criança desenvolva aspectos negativos no desenvolvimento da criança, a educadora Cláudia refere que *“o ser coerente, ou não agirmos de uma forma num dia e noutro dia de outra forma”* (entrevista, 27 de Junho de 2011) é um dos factores que influencia a interacção que vai sendo estabelecida, o que vem reforçar o que anteriormente explicitámos. Na nossa análise, consideramos ser, principalmente, nestes momentos que a educadora deve expressar um certo autoritarismo na sua relação com as crianças, embora não seja de modo rígido e pouco flexível, explicando-lhe o porquê das suas acções (neste caso no jardim-de-infância), sendo que, deve agir sempre em conformidade noutras situações, pois tal vai permitir que as crianças compreendam o porquê de poderem ou não fazer algo, e compreenderem que, sempre naquelas situações não o poderão fazer. Por este motivo, a educadora Cláudia refere que deve-se *“às mesmas situações, agirmos sempre da mesma forma, portanto sermos coerente naquilo que fazemos e naquilo que dizemos (...) não é hoje dizermos o “sim” e amanhã dizermos o “não”, e daqui a meias tantas a criança está muito baralhada sem saber muito bem: “mas então eu ontem podia, hoje já não posso, como é que é?”* (entrevista, 27 de Junho de 2011), visto que tal incoerência, levará a criança a sentir-se insegura, e também a torna-se incoerente, uma vez que, muitas das nossas acções, se reflectem na forma como a criança age com os outros, por nos associar como modelo a seguir.

Dentro desta linha de pensamento, encontramos semelhanças com a Educadora Sara, que refere que *“Tínhamos de ser coerentes nas atitudes”* (entrevista, 21 de Junho de 2011), desde cedo, junto dos bebés em creche. E, por este motivo, sempre

constatámos essa coerência, principalmente por parte da Educadora, em momentos em que era dito um “não”, ou um bebé era chamado à atenção, por exemplo, num momento em que magoou uma outra criança. Não é dado, por exemplo, colo à criança que magoa, mas também não há uma punição, pois não nos esqueçamos que são bebés, mas há a tentativa de dizer ao bebé “*não faz isso à menina, [por exemplo] porque assim vai chorar*”. E neste tipo de situações, mais uma vez, observámos que a Educadora, compreende a criança, como um ser que, desde cedo, compreende o adulto, e, por este motivo, se deve comunicar com a criança sempre que se considera pertinente, principalmente, verbalizando as acções.

Por este motivo, a educadora, considera que a personalidade das pessoas (entrevista, 29 de Junho de 2011) é um factor que influencia a interacção. Para esta, depende muito do adulto, a forma como se estabelecem as relações com as crianças, pelo que considera que é da sua responsabilidade ter em atenção o facto de se dar mais atenção a umas crianças do que a outras, de modo a evitar insegurança ou exclusões no grupo. Este aspecto é muito importante, pois não nos podemos esquecer, que, perante sentimentos de insegurança, levam a que a criança receie explorar o meio, ou receie interagir com outras pessoas, condicionando o seu desenvolvimento. Esta inferência pode ainda ser reflectida sobre a faixa etária a que nos referimos, associando à teoria de Erikson: “Segundo este autor, estas crianças encontram-se no estágio de Confiança Versus Desconfiança, sendo a qualidade “ganha” desta etapa a esperança. Para que se alcance a esperança, é necessário que a criança se sinta segura no seu ambiente, pelo que “A qualidade do modo como o bebé é tratado, o cuidado e o afecto que acompanham o acto de comer, abraçar, dar banho e vestir a criança, desenvolvem em si sentimentos de confiança ou de desconfiança” (Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 141). É a forma como o bebé vê o seu mundo, e os sentimentos que são transmitidos que vão influenciar o sentimento de segurança que possa ter perante este. Assim sendo, pessoas pouco afectivas que contactem com um bebé, demonstrando desinteresse pela criança, fará com que a criança se sinta insegura, pois não recebe estímulos que lhe dêem segurança. A esperança é importante para a criança, pois fá-la-á sentir-se segura ao contactar com o meio que a envolve, factor importante para que avance para as

experiências que lhe trarão aprendizagens necessárias ao seu íntegro desenvolvimento.” (Dossier Pedagógico de avaliação à UC Estágio I, p. 76/77).

A educadora Sara refere ainda que o espaço e “*A maneira como as coisas estão organizadas dentro da sala...*” (entrevista, 29 de Junho de 2011) determina muito a forma como são estabelecidas as relações. No seu PP, define que “*O espaço físico deve ser seguro, flexível e pensado de forma a proporcionar conforto, deverá atender às necessidades, potencial idade e interesses de cada criança.*” (Projecto Pedagógico, p. 3), sendo que é através deste que se cria um ambiente rico em estímulos, conferido pela diversidade de materiais, que vão permitir uma aprendizagem activa.

Ao consultarmos o PP, constatamos que a educadora assenta a sua filosofia de trabalho sobre a abordagem High/Scope, que tem como princípios fundamentais: “a aprendizagem activa para a criança; interacção adulto-criança calorosa e facilitadora; ambiente físico acolhedor e orientado para a criança; horários e rotinas que se adaptam às crianças...” (Post e Hohmann, 2007, p. 10). Respectivamente ao espaço Post e Hohmann (2007) consideram que deve ser um espaço seguro, flexível e ainda que contenha uma diversidade de materiais, que, como já referimos, permitam às crianças pequenas a sua exploração. Ainda neste âmbito, Forneiro (1998, p. 231) descreve o espaço como sendo o que a criança “*sente, o que vê, o que faz nele.*”

Na sua entrevista, a educadora refere que cabe ao educador ter em atenção o desenvolvimento e as necessidades da criança, para que o espaço não seja entendido como algo estanque, mas sim, como algo que acompanha o desenvolvimento da criança, através da colocação, de novos materiais, que acabam por fomentar de novo a curiosidade e a exploração da criança noutros níveis de desenvolvimento.

Segundo a nossa percepção, depreendemos que o espaço não deve ser compreendido como algo estanque, na rotina da sala. Ao analisarmos a planta das salas dos berçários (ver anexo 1) observa-se que a sala tem o mínimo de mobiliários possíveis, criando assim espaços abertos, nos quais as crianças se podem movimentar, ou iniciar os primeiros passos. Observámos ainda que, ao longo do ano, e mesmo após

terminarmos o estágio, nas nossas visitas à Instituição, surgiram novos materiais didácticos adequados às idades e interesses da criança, e novos instrumentos que auxiliavam os adultos no momento da alimentação, como no caso das cadeiras de alimentação.

A nossa intervenção, neste aspecto, foi muito directa no ambiente. Primeiramente, após observarmos que as crianças manipulavam mais os brinquedos que faziam som, como as rocas e os que continham guizos no interior, decidimos construir uma luva de guizos (ver anexo 12)<sup>19</sup>, que tinha como principais intencionalidades o estímulo das capacidades sensoriais e cognitivas da criança e observar as respostas das crianças ao som (ou ausência do mesmo) produzido. Foi ainda com base nesta actividade, que decidimos doar novos materiais às salas, introduzindo instrumentos musicais, numa menor escala comparando com os verdadeiros, permitindo assim às crianças que mantivessem o contacto com um material que apurámos ter despertado a atenção do grupo. É de salientar que nesta actividade, quando a criança demonstrava desinteresse pela exploração da luva (chorando, saindo do nosso colo, ou observando outras coisas à sua volta) não forçávamos esta actividade, pois tal não favorecia em nada a criança.

Relativamente ao espaço, observámos que, algumas crianças, quando eram colocadas nas espreguiçadeiras, permaneciam nestas durante um pequeno período de tempo. Achámos desadequado quando, em algumas situações, estas espreguiçadeiras, mesmo com as crianças no interior, permaneciam junto às janelas (ver local onde se situam as espreguiçadeiras em anexo 1). Deste modo, na nossa intervenção, quando colocávamos uma criança na espreguiçadeira optava-se por aproximar a mesma, para junto de nós, e para junto da manta de actividades, por ser o local em que se aglomerava a maioria dos materiais didácticos, e por ser o local em que se encontravam as outras crianças. Esta acção, segundo a nossa perspectiva, permitia que as crianças não se sentissem colocadas à parte, e permitia ainda que as crianças interagissem com os adultos e com as outras crianças. Deste modo, denotámos ser uma acção que permitia às crianças que se acalmassem com mais facilidade nestes momentos, sem nunca perder o contacto e o olhar do Educador. Com base ainda nas nossas observações, constatámos

---

<sup>19</sup> *Planificação de actividade no âmbito da Unidade Curricular de Didáctica da Educação de Infância I*



que é uma necessidade das crianças, em determinados momentos, sentirem-nos junto deles, tal como podemos apurar pela seguinte situação:

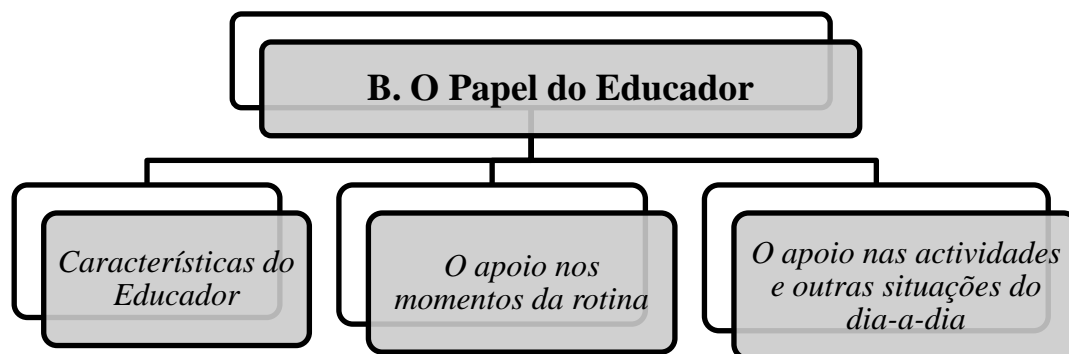
*Depois de almoçar a A. foi colocada no tapete, sentada ao meu lado. Vai explorando os brinquedos que a rodeiam. Esporadicamente vai tocando na minha perna e continua depois a brincadeira. Não chega a olhar para mim. (...).*

*(Nota de campo, 10 de Novembro de 2010)*

Nesta situação, constatamos que, embora a A. não solicite que interagamos com ela directamente, sente a necessidade de, esporadicamente, manter o contacto connosco, talvez com o intuito de confirmar a nossa presença junto dela, dando-lhe assim um sentimento de segurança que a permitia continuar a exploração dos objectos que tinha junto de si. De ressaltar que esta situação decorreu no período de adaptação da criança à sala, pelo que era um membro novo neste espaço e neste grupo que desconhecia.

Ainda nos momentos de reflexão, junto da Educadora Sara, constatámos que seria ainda pertinente e adequado, aplicar nas paredes das salas, junto às janelas, umas barras de ferro, que permitiriam criar na criança uma autonomia na tentativa de se colocar de pé, visto aproveitarem o parapeito das janelas para esse proveito. Esta sugestão de intervenção na qual reflectimos demonstra, mais uma vez, a noção da educadora de que o espaço deve evoluir, criando estratégias que fomentem na criança novas aprendizagens, ou que sirvam de apoio às suas aprendizagens, fazendo assim jus ao que a defende: *“Deve-se, pois, proporcionar ambientes ricos em interacções e relações de modo a proporcionar um desenvolvimento cognitivo, intelectual, motor linguístico, autónomo, livre (...)”* (Projecto Pedagógico, p.7).

## 3.2 Perspectiva das Educadoras sobre o Papel do Educador



**Quadro 7** – Esquema da Categoria B e subcategorias de análise, desenvolvidas segundo a análise das informações recolhidas

Na nossa primeira análise, constatámos que nos surge muito a referência do educador enquanto “*modelo*”, “*mediador*”, “*pilar*”, entre outras. Dentro das interacções que são estabelecidas, é principalmente o papel do adulto que influencia todas as interacções com as crianças, e mesmo as interacções que estas estabelecem com os seus pares, ou os adultos que constituem a sua família. Isto porque podemos associar o papel do adulto como sendo um modelo a seguir.

### 3.2.1 Concepção de Educador

Nesta perspectiva, a educadora Sara caracteriza o educador de Infância como sendo a “*bengala deles [bebés]*” (entrevista, 21 de Junho de 2011), considerando-se ainda que o “*papel do adulto é ser mediador...mediador na aprendizagem*”, na medida em que “*O estar lá, para criar esse tal desafio à aprendizagem é de maior importância que o adulto tem na sala, principalmente no berçário*” (entrevista, 29 de Junho de 2011). Esta perspectiva sobre o educador é ainda definida pela educadora no seu PP, “*onde o Educador deverá ter o papel de mediador nas aprendizagens construídas...*”

(Projecto Pedagógico, p. 1). Esta percepção do educador, está muito associada ao modelo pedagógico inerente na prática da educadora, como já referimos, e que defende que “O principal anseio dos educadores num contexto de aprendizagem activa é o de cuidarem bem as crianças de forma a que estas possam crescer e aprender” (Post e Hohmann, 2007, p. 61). Para que o adulto compreenda o seu papel, deve “...primeiramente conhecer e acompanhar as crianças em seus processos de construção e aprendizagem, para, a partir deste conhecimento, oferecer atividades que desafiem a ampliação do processo cognoscitivo atual em que a criança se encontra. Neste sentido, o adulto assume o papel de apoiador das iniciativas infantis e organizador das atividades desafiadoras que oportunizem o enfrentamento de pontos de vista entre as crianças, debates, resolução de problemas.” (Dias e Bhering, 2004, p. 100). A educadora Sara descreve ainda que, enquanto mediador e construtor da aprendizagem tem de fazer uma adaptação (entrevista, 29 de Junho de 2011), estruturando assim as aprendizagens das crianças para que se adequem às suas necessidades, naquela altura do seu desenvolvimento.

Ao analisarmos as respostas da educadora Cláudia, esta refere-se ao educador como sendo “*O adulto como referência, o adulto como autoridade, o adulto como amigo, o adulto como par, e o adulto como mais um, no fundo, como mais um elemento dentro do grupo.*” (entrevista, 22 de Junho de 2011), designando-o ainda como sendo o *tronco* do grupo que constitui a sala. Assim sendo, segundo o PCG, a educadora Cláudia descreve duas funções concretas, respectivamente, quanto às crianças e quanto a si própria enquanto profissional. Descreve que “*Ao educador compete proporcionar este ambiente segurizante, dar atenção à criança e aquilo que esta lhe pede (em sentido lato), estar atento aos sinais de alerta e proporcionar momentos especiais para que as aprendizagens aconteçam*” (Projecto Curricular de Grupo, p. 9), além de que este deve ainda reflectir sobre a sua acção, para que possa agir sobre as crianças, adequando-se a diferentes situações. No geral, tal definição adequa-se ao que é citado por Correia (2007, p. 10) quando esta refere que “O educador actua em contextos bastante diversificados e desempenha várias funções que, segundo Saracho (1984, cit., Spodeck e Saracho, 1988), se agrupam em seis dimensões: diagnosticar, desenvolver currículos, organizar as aprendizagens, gerir as aprendizagens, aconselhar e tomar decisões. Os papéis do educador também são vários, identificados como afectivos, instrucionais e

relacionais, contendo cada um “elementos de acção e tomada de decisões” (Spodeck e Saracho, 1998, p. 31)” p. 10

Constatamos que nestas caracterizações, estas referências são feitas essencialmente acerca do adulto, enquanto educador de infância, referindo-se então a este como sendo a figura central, em creche e em jardim-de-infância, independentemente dos restantes adultos que constituem a sala. Seja em creche ou em jardim-de-infância, no caso dos contextos com os quais convivemos, observámos que as crianças, nas suas próprias acções, expressavam certos comportamentos, nos quais estão espelhados as acções das educadoras. No caso da sala de jardim-de-infância, atestámos que, em grande parte, o grupo se demonstrou mais receptivo à nossa presença, após a educadora salientar que pertencíamos ao grupo da sala, e que estávamos presentes na mesma condição e papel que a educadora. Talvez por este motivo, numa implementação de uma actividade planificada<sup>20</sup> para as crianças, estas só começaram a participar, de forma dinâmica, a partir do momento em que a educadora Cláudia se demonstrou entusiasmada com a actividade, evidenciando vontade de participar no jogo em conjunto com as crianças.

Já em creche, embora o educador seja a referência na sala, na situação da educadora Sara, não é o que se observa. Tal como a educadora refere, enquanto Coordenadora Pedagógica da Instituição e responsável pelas duas salas de 1º berçário, não possui um horário estrito e rígido, pelo que se ausenta por grandes períodos de tempo das salas. Embora tenha a noção de que deveria ser a referência da sala, refere que as próprias crianças convivem de forma segura com as suas ausências, relatando que *“Eles têm muito boa relação comigo, aceitam-me muito bem dentro da sala, embora se consigam despegar de mim também, facilmente, quer eu entre, quer eu saia”* (entrevista, 29 de Junho de 2011). Segundo as nossas observações, enquanto observadores participantes, averiguámos que as crianças, além de reconhecerem a educadora, e de a aceitarem no grupo têm outros adultos como referência, sendo talvez com estes que passam grande parte dos seus dias, criando assim vinculações seguras com estes adultos. Este aspecto foi observado e registado na seguinte nota de campo:

---

<sup>20</sup> *Proposta de actividade apresentada no Dossier Pedagógico para UC Estágio II, p. 107 à 113*

*Depois de acordar, a assistente operacional C, pega no A., leva-o para o fraldário, e muda-lhe a fralda, estando a criança neste momento calma. Depois de mudado, é colocado no chão e começa a chorar, olhando para a porta do fraldário onde ainda se encontra a C. e a estender os braços. Mesmo com a educadora presente e a falar com ele, a criança não reage a esta, e continua a chorar e a olhar para o fraldário.*

*(Nota de campo, 3 de Janeiro de 2011, 14h15m)*

Não sendo a única vez que tal situação se observou, podemos desde logo inferir que a assistente operacional C. acaba por ser o adulto de referência desta criança, uma vez que, não se acalma com a intervenção da educadora Sara, nem desvia o seu olhar do último local de onde viu a assistente operacional C. “desaparecer”. Por este motivo, seja na sala Verde ou na Sala Amarela, a saída da educadora não é tão sentida pelas crianças, comparativamente com as saídas das assistentes operacionais, talvez pelas ausências que decorrem, e talvez por não estar presente de forma contínua, não permitindo assim que se crie uma relação consistente, pois “Relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, incluindo a figura principal, desde cedo e a longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e de compaixão.” (Stanley Greenspan, 1997, citando em Post e Hohmann, 2007, p. 59).

Ainda sobre o adulto como referência, podemos também analisar outra situação que presenciámos:

*O F. está no chão a brincar. Quando a assistente operacional S. chega, olha para ele. Quando esta chama pelo seu nome passa por ele mas não lhe dá atenção. Perante esta situação o F. começa a chorar, seguindo-a com o olhar. Só quando recebe atenção da assistente, que o pega ao colo, é que se acalma, encostando a cabeça ao seu peito e sorrindo.*

*(Nota de campo, 15 de Novembro de 2010, 10h15m)*

Primeiramente, devemos referir que esta criança é um menino muito comunicativo e que interage bastante com os adultos da sala. Consideramos que a sua reacção de choro, perante a ausência de uma resposta por parte desta assistente operacional, deve-se ao facto de estar habituado a que comuniquem com ele, através de um sorriso, de um olhar, ou mesmo de um simples gesto. A assistente operacional S. quando chamou a criança acabou por despertar a sua atenção. Contudo, inferimos que, ao passar pelo menino sem lhe dar a atenção que costuma dar, possivelmente, terá desencadeado na criança, um sentimento de insegurança ou abandono, no sentido de não ter sentido, por parte da assistente, e naquele momento, uma retribuição do seu olhar. Não podemos esquecer que esta é umas das principais formas de comunicação das crianças dentro destas faixas etárias. Se a criança lê, ao nível da comunicação não-verbal, uma falta de interesse em comunicar com ele, fará com que, e inferimos nós, se sintam postas de parte.

No geral, ao analisarmos estas situações, não inferimos, nem referimos que, na relação que estabelecem com os restantes adultos, as crianças não aprendam e recebam os estímulos necessários, pois tal como refere a educadora Sara, facto que presenciámos, embora tenha a noção que seria feito um melhor trabalho na sua presença, *“Elas [referindo-se às assistentes operacionais] também vêem mais ou menos como é que as coisas funcionam quando eu lá estou”* (entrevista, 29 de Junho de 2011). Perante esta situação, inferimos sim que, embora se baseiem na postura da educadora, as assistentes operacionais têm uma formação diferente e, na sua forma de interagir com as crianças, actuam segundo os seus “anos de prática”, ao contrário da educadora, que actua segundo uma prática reflectida que, como vai referindo, permite enquanto educadora, que adapte e ajuste as suas formas de acção, segundo a avaliação e reflexão realizada à sua prática.

Nesta situação, em creche, e que foi a que mais nos suscitou curiosidade, pelo facto dos diferentes papéis que a educadora Sara exerce, consideramos que é necessário reflectir sobre o trabalho que é realizado pelas assistentes operacionais nesta fase do desenvolvimento das crianças, que é considerado pela própria educadora, como sendo a fase em que ocorrem as aprendizagens mais significantes para o desenvolvimento

íntegro da criança. Esta situação é bastante ponderada pela educadora Sara, que, ao longo da sua intervenção (nas entrevistas realizadas), e em conversas informais que foram decorrendo dentro e fora do contexto, refere que preferia dedicar mais tempo às crianças, pois sabe que poderia ser realizado outro trabalho junto dos seus grupos de criança, embora confie no trabalho dos restantes adultos que estão nas salas.

Esta situação não é presenciada ao nível da sala de jardim-de-infância, uma vez que a educadora Cláudia está presente durante todo o dia. Ao contrário do contexto da creche, observámos que as crianças são mais próximas da educadora Cláudia e é a ela que solicitam apoio quando necessário. Segundo a educadora, em conversas informais, referiu-nos que tal acontece pelo facto de as assistentes operacionais variarem bastante entre as salas. Assim sendo, não só se demonstra o adulto de referência, como acaba por ser o adulto com o qual as crianças mais convivem, embora, na sua ausência, não demonstrem comportamentos de tristeza. E, a este facto, associamos as diferentes faixas etárias que caracterizam os grupos: o grupo de creche é caracterizado por crianças pequenas, crianças dependentes do adulto nas diversas situações do dia-a-dia, enquanto, o grupo de jardim-de-infância é bastante autónomo, aspecto trabalhado pela própria educadora ao longo do ano lectivo, mostrando-se assim seguras na interacção com outros adultos e nas suas próprias acções, pelo que só solicitam a atenção do adulto nos momentos de maior necessidade.

### **3.2.2 Descrição Sobre o Apoio do Educador Especificamente nos Momentos da Rotina**

O facto de existir uma rotina, tanto em creche como em jardim-de-infância, permite criar nas crianças um sentimento de segurança para o que surge no seu dia-a-dia. Esta pode ser compreendida como sendo “ (...) repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (Zabalza, 1992, p. 169). Segundo Zabalza (1998a, p. 52) a existência de uma rotina permite às crianças que substituam “a incerteza do

futuro (...) o quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.”.

Além da análise às rotinas descritas nos projectos, questionámos as educadoras sobre o tipo de interacção que estabelecem durante os momentos das rotinas.

A educadora Sara refere no seu PP que, *“as rotinas têm um papel fundamental, devem portanto ser consistentes, suficientemente repetitivas, para que os bebés possam explorar e ganhar confiança nas suas competências em desenvolvimento, mas também flexíveis, pois são centralizadas nas necessidades e interesses dos bebés, provocando-lhes um sentimento de controlo e pertença”* (Projecto Pedagógico, p.9), pelo que descreve então, com base no aspecto anterior, que *“Nos berçários a rotina é flexível e estável, o que permite à criança apropriar-se da sequência dos acontecimentos.”* (idem, p.9). Esta segurança promovida pela rotina foi observada na seguinte situação:

*Na hora do lanche, quando estão a dar-lhe de comer, a meio do momento começa a dizer adeus com a mão. É um comportamento observável durante o lanche.*

*(Nota de campo, 3 de Janeiro de 2011, 15h40m)*

Nesta situação, inferimos que esta criança está segura da sua rotina, pelo que, provavelmente, vendo o lanche, depreende que se aproxima a chegada da sua mãe, associando isto ao facto de acenar enquanto come.

No caso da educadora Cláudia, esta descreve no seu PCG que *“No Jardim de Infância o tempo educativo tem uma certa flexibilidade, mas também é verdade que é importante que se mantenham rotinas diárias para criar segurança e tranquilidade, assim como levar a criança a perceber essa mesma noção de tempo.”* (Projecto Curricular de Grupo, p.10). Consultando o quadro 3, constatamos que também não estão descritas horas nesses momentos. Contudo, verificámos que existe uma inflexibilidade do horário, quanto aos momentos Institucionais, nomeadamente quanto ao momento do acolhimento, e principalmente quanto ao momento do almoço e momento do lanche.



Tendo em conta estas duas perspectivas, com aspectos em comum, devemos ainda salientar que a rotina é importante pois acaba por influenciar o comportamento do grupo, e tem como função a própria função de estruturar as interacções, seja com adultos ou com crianças, permitindo assim que se proporcionem as mediações mais importantes e necessárias. (Dias e Bhering, 2004).

Comparando as rotinas, quanto ao enquadramento jurídico das instituições, denotamos que essa é umas das grandes diferenças que existe, quanto aos horários, pois ambas as educadoras referem a importância das rotinas, e descrevem-nas como sendo flexíveis, mas, ao nível do jardim-de-infância, e essencialmente neste, está mais dependente de todo o horário institucional que rege aquele agrupamento.

Para além de ser perceptível esta diferença, nos próprios apoios prestados, a forma como estes se desenrolam, também são patentes. A educadora Sara, ao nível do acolhimento, refere ser um “ *um momento crucial (...) o de tentar estar mais atento possível (...) o mais presente possível, em que demonstrar a maior confiança possível na passagem da criança, para também não transmitir ansiedade aos pais à preocupação aos pais, porque, está tudo interligado*” (entrevista, 29 de Junho de 2011).

Já a educadora Cláudia descreve que “ *o acolhimento é feito de criança a criança (...) é tentar dar a melhor atenção possível àquela criança, naquele momento.*” (entrevista, 27 de Junho de 2011). Em ambos os casos, tendo em conta os horários de entrada das educadoras, constatámos que algumas crianças não são acolhidas por elas, mas sim pelas assistentes operacionais de cada sala, o que vem a reforçar, mais uma vez, o facto de, ao nível da creche, algumas crianças terem uma assistente operacional como elemento de referência. Um aspecto em comum que constatamos, é o à-vontade que se coloca a criança neste momento de separação da família, dando o conforto e a segurança, tanto às crianças como aos pais, não se demonstrando portanto um momento de choque no processo de separação, tal como se constata na referência seguinte:

*Na hora do acolhimento quando o F. vê a assistente operacional, sorri e estende-lhe os braços. Olha para a mãe e para a assistente operacional a sorrir. Quando a mãe se vai embora, fica tranquilo. De seguida, chega-se junto de todas as assistentes operacionais, que estão no chão junto dos outros bebés, e encosta a cabeça, roçando-a em qualquer parte do corpo. Sempre que o fazia, a pessoa em questão, tocava-lhe, mimava-o, dava-lhe um beijo, pegava-lhe ao colo, etc. Perante estes gestos, a criança olha para o adulto e sorri.*

*(Nota de campo, 3 de Janeiro de 2011, 9h45m)*

No caso desta criança, constatamos que segundo a teoria de Ainsworth, podemos referir que se trata de uma criança com vinculação segura, pelo que podemos associar que “A qualidade da vinculação ligar-se-ia às capacidades de resposta dos pais às solicitações da criança, o que se traduziria nas capacidades de resposta da criança na presença, na partida e na chegada da mãe ou do pai e, em alternativa, da pessoa estranha.” (Montagner, 1993, p. 37). Tal como reflectimos em circunstâncias anteriores perante bebés tão pequenos, este processo de separação é relativamente mais fácil, uma vez que a criança, ao chegar à sala, pretende explorar o meio. Esta fácil separação é também, segundo Post e Hohmam (2007, p. 210) resultado de uma acolhimento calmo e descontraído por parte dos adultos, que leva a que o bebé compreenda que, embora os seus pais possam ausentar-se, o adulto que está à sua frente é alguém de confiança, que lhe irá proporcionar uma ambiente de segurança e de respeito, até ao seu regresso.<sup>21</sup>

Quanto ao nível da refeição e higiene, a educadora Sara descreve que neste momento é importante a “*A conversa, o falar, o estar presente (...), para que eles também criem ali uma relação, porque exactamente nos momentos de refeição e nos momentos de mudas, é onde há uma maior interacção entre o adulto e a criança.*” (entrevista, 29 de Junho de 2011). Por sua vez, a educadora Cláudia refere que “*em relação ao almoço, no início do ano, eles são acompanhados, durante um quarto de hora, pelas Educadoras (...) para tentarmos perceber como é que cada um deles come, quais são as regras que tem, quais são os hábitos que tem (...)*” (entrevista, 27 de Junho de 2011), enquanto que, na higiene, “*tento cada vez mais, e ao longo do ano que eles*

---

<sup>21</sup> Dossier Pedagógico construído para a UC Estágio I, p. 37/38

*venham a ser autónomos (...)*”(entrevista, 27 de Junho de 2011), trabalho este desenvolvido ao longo do ano.

No caso do contexto da creche, embora se tenha a noção sobre a importância destes momentos, por vezes, tornam-se momentos muito mecanizados por parte do adulto, pelo que apontamos o tempo, e os horários institucionais como os principais responsáveis por tal facto. Ao nível da refeição, a atenção que é dada à criança é muito importante, pois estes momentos devem ser calmos, e devem ser momentos que satisfaçam as suas necessidades pessoais (Post e Hohmann, 2007).

Nesta seguinte situação é bastante perceptível a importância do adulto em dar atenção à criança, como anteriormente referimos:

*Na hora do lanche dei-lhe o biberão. Enquanto o bebia olhava-me nos olhos e tocava-me no rosto, no nariz, nas bochechas e puxava ainda a minha bata. Quando mimava o acto de comer com a I., esta sorria.*

*(Nota de campo, 15 de Novembro de 2010, 17h35m)*

Esta criança, já tem vindo a ser referida na nossa análise, respectivamente quanto ao ter como adulto de referência quem a acolhe de manhã. Embora, nesta situação, não a tenhamos acolhido, demonstrámo-nos receptivos a ela, mostrando-lhe que estávamos ali presentes, naquele momento, para satisfazer as suas necessidades. Esta situação associa-se ao que a educadora Sara refere, *que “ é o tentarmos dar atenção àquele que está a comer e ao outro que nos pede constantemente, que nos solicita constantemente”* (entrevista, 29 de Junho de 2011).

Já em relação à higiene, por apurarmos que, por vezes, se tornava um momento mecanizado, mais concretamente nos momentos em que se aproximava a hora da sesta para todos, decidimos investir nestes momentos, demorando o tempo necessário com as crianças, e dialogando com elas o que íamos fazendo, pois, a verbalização de todo o processo é tida como importante, uma vez que, embora possa não compreender o que o educador lhe quer transmitir como sendo a acção que se segue, a forma como lhe será dito e como actuamos fará a diferença (Post e Hohmam, 2007). Estas verbalizações

passavam por simples frases, tais como “*tu tens cocó, vamos limpar o rabinho*”, “*vamos lavar a boca? Olha a água!*”, permitindo que a criança ganhasse uma noção acerca da sua própria rotina ao nível da higiene. Esta nossa forma de intervir tem muito em conta a concepção de criança, no sentido de que compreendemos que é uma forma de apoiar a criança e o seu próprio desenvolvimento. De tal forma que, ao verbalizarmos frases como “*vamos levantar as pernas*” ou “*deixa por a fralda*” estamos a permitir que a criança, durante o processo comece a ter a noção dos limites do seu corpo, especialmente sobre a forma como se dobram e movimentam (Post e Hohmam, 2007, p. 229).<sup>22</sup>

Para além destes aspectos, consideramos que neste momento de interacção com a criança, momento de intimidade no qual se podem reforçar os laços afectivos entre adulto e criança, devemos ainda permitir que as crianças explorem os objectos utilizados na sua higiene, como por exemplo a pomada, e, segundo Post e Hohmam, (2007, p.237) e tal poderá ser importante “uma vez que os bebés e as crianças aprendem em termos sensório-motores, mesmo durante as rotinas de cuidados corporais, gostam de ter alguma coisa nas mãos para poderem ver de perto, sentir, levar à boca, cheirar ou ouvir”. De tal forma que, perante este nosso comportamento, verificámos que, durante esta exploração, quando pedíamos o objecto de volta, a criança entregava-o, ao contrário do que acontecia quando estes objectos eram tirados de forma “abrupta” por outros adultos da sala. Compreendemos assim que, com base neste tipo de interacção, estamos assim a promover os momentos de relação pedagógica, momentos saudáveis para o desenvolvimento da criança.

Ao nível do jardim-de-infância, constatámos que não é prática comum acompanhar as crianças às refeições, cabendo este acompanhamento às assistentes operacionais de cada sala. Assim sendo, embora a educadora faça referência ao apoio que dá às crianças, inferimos que tal apoio, provavelmente, se centra nos primeiros dias da criança na Instituição, mais concretamente, na sua fase de adaptação. Comprovámos sim, mais uma vez, a autonomia das crianças, ao nível da alimentação, no decorrer do lanche, que acontece no interior da sala, neste caso na presença da educadora e respectivas assistentes operacionais.

---

<sup>22</sup> Dossier Pedagógico construído para a UC Estágio I, p. 41.

### 3.2.3 Descrição Sobre o Apoio Prestado nas Situações do dia-a-dia das Crianças

Para além dos momentos de rotina, surgem outros momentos ao longo do dia em que a criança solicita o apoio do adulto, seja para o auxiliar numa actividade, seja para o confortar num determinado momento.

A educadora Sara é apologista de dar colo a uma criança principalmente “ *no momento em que ela mais precisava (...)*” (entrevista, 21 de Junho de 2011). E é ainda nestes momentos que associamos a coerência que anteriormente foi referida, acerca das atitudes, como sendo crucial, para que as crianças compreendam em quem podem apoiar-se nos momentos mais frágeis.

No caso da educadora Cláudia, ao longo do seu discurso, refere que é importante o educador de infância ter em atenção *que “com vinte crianças na sala, (...) tens que tentar perceber qual é que é, naquele momento, aquele que precisa mais de ti. Portanto, temos de estar sempre com atenção, e a atenção à sala, e o estar presente, dentro da sala é o ponto essencial.”* (entrevista, 22 de Junho de 2011). Em ambas as situações, demonstram ser educadoras atentas aos grupos, e às necessidades das crianças, não recusando a estas um colo, nos momentos que consideram mais necessário, ou nos momentos que as crianças solicitam.

Ao nível das actividades, ambas as educadoras defendem ainda que devem permitir que a criança explore situações de forma autónoma, sendo a sua presença somente a de auxílio ou orientação. Trata-se do tal alicerce, referido por Papalaia, Olds e Feldman, (2001), e que serve de apoio às aprendizagens. A educadora Sara, segundo o modelo pedagógico que orienta a sua prática, defende que, ao protegermos ou mesmo de ajudarmos ou intervirmos, no percurso que a criança está a tentar fazer, acaba por condicioná-la, *“porque a criança aprende por tentativa e erro.”* (entrevista, 29 de Junho de 2011), concluindo assim que *“Se nós vamos facilitar (sorrindo) a transição para os obstáculos ou para alguma coisa que esteja dentro da sala, o facilitismo acaba ali por interromper um pouco do desenvolvimento”* (entrevista, 29 de Junho de 2011).

No caso da educadora Cláudia, defende igualmente que “*é no fundo realizar as tarefas com eles, e não por eles, ao lado deles e dando-lhes aquele empurrãozinho, que às vezes é necessário, aquela mãozinha.*” (entrevista, 22 de Junho de 2011). Nesta perspectiva, a nossa intervenção tentou sempre ser de apoio às aprendizagens da criança:

*As crianças estão sentadas em grande grupo nas mesas a fazer o desenho da árvore genealógica. Algumas crianças decidiram por iniciativa própria escrever, perto do desenho da mãe, a palavra “mãe”.*

*A.S Rute, podes ajudar-me a escrever mãe?*

*Eu: A palavra começa por Mê, sabes qual é?*

*A.S Eu não sei qual é.*

*(Após um breve silêncio, questiona-me)*

*A.S: Ah, mê de Mi.<sup>23</sup>*

*Eu: Sim. Agora, um “a” e um “é”.*

*Neste momento, a criança já consegue desenhar as letras sem me questionar.*

*(Nota de campo, 26 de Abril de 2011)*

Nesta situação, o nosso apoio baseou-se em possibilitar que a criança alcançasse a resposta autonomamente, pelo que, através da nossa ajuda, permitiu-se que a criança recordasse a inicial do nome, relacionando com os conhecimentos que já tinha inerentes.

Já noutras situações, gerimos as actividades sempre de modo a não obrigar a criança a fazer algo que não lhe interessasse. Contudo, não queremos com isto dizer que adoptámos um estilo totalmente permissivo. Consideramos sim que não é pedagógico nem favorece a aprendizagem da criança fazer algo que observamos que ela faz por fazer, não se dedicando sequer à actividade. Na nossa perspectiva, se a criança não aprende naquele momento, aprenderá futuramente, e através de outras actividades que lhe suscitarão mais interesse.

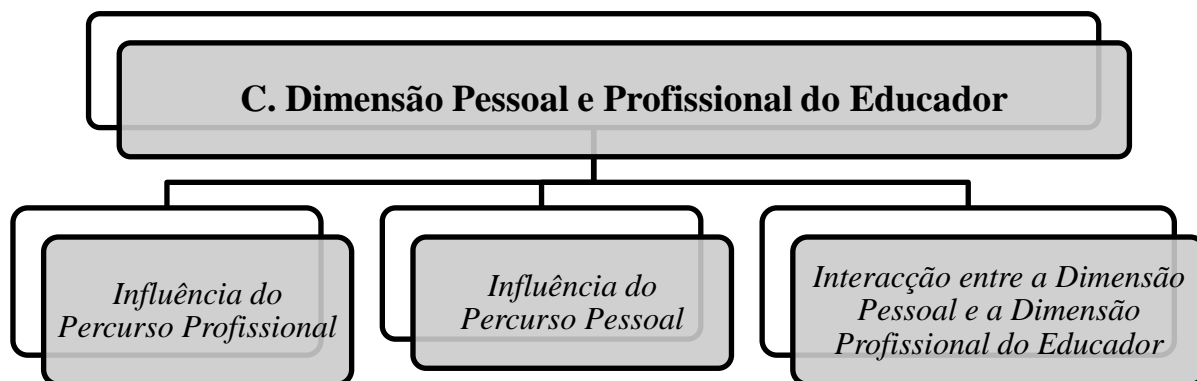
A educadora Cláudia, menciona ainda que, a melhor forma de apoiar as crianças nos momentos de conflito, situações que acontecem dentro da faixa etária do grupo em questão, refere que “*(...) falamos (...) e vamos ver porque é que aconteceu, como é que*

---

<sup>23</sup> Embora o nome esteja abreviado, a criança fez referência ao nome completo

*aconteceu, o que é que não devia ter acontecido e como é que podemos melhorar.”* (entrevista, 22 de Junho de 2011). Mesmo quando integrámos a sala, observámos que eram poucos os momentos em que solicitavam o apoio do adulto para que interviéssemos na resolução dos seus problemas. Tal comportamento, por parte da Educadora, depreende a aprendizagem que é feita com as crianças, neste aspecto, nomeadamente quanto à autonomia que é desenvolvida, e ao próprio respeito da criança pelo outro. De tal forma que, nas situações que presenciámos, as crianças respeitam a vez do outro falar e se defender, o que demonstra que têm já desenvolvidos valores sociais que os preparam para a integração da própria sociedade, tal como se defende na perspectiva sociocultural de Vygotsky.

### 3.3 A Dimensão Pessoal e Profissional do Educador Segundo a Perspectiva das Educadoras



**Quadro 8** – Apresentação da Categoria C e respectivas subcategorias de análise

Tal como referimos no Capítulo 1 do nosso Projecto de Investigação, consideramos que a dimensão pessoal e profissional do educador, estão de tal forma intrinsecamente inter-relacionadas, que acabam por condicionar, ou não, a filosofia de trabalho de cada educador, e a respectiva forma como interage com a criança.

#### 3.3.1 Como Influência o Percurso Profissional

Quando fala sobre o seu percurso profissional, a educadora Sara refere que “*O meu percurso profissional passou por uns bons anos no pré-escolar (dito a sorrir) e só depois regressei finalmente à creche. E a creche faz-nos ter uma visão completamente diferente daquilo que é a relação, o afecto, o vínculo, faz-nos completamente ter uma visão diferente.*” (entrevista, 21 de Junho de 2011), pelo que, talvez seja por isso que defenda que “*A creche deverá ser entendida como um local de fusão de educação e cuidados, de forma a promover experiências valiosas na vida das crianças, das suas*



---

*famílias e dos profissionais que aí trabalham, “desenvolvendo e facilitando a aprendizagem da criança através das interações com o mundo físico e social”. (Gabriela Portugal, 2000)”* (Projecto Pedagógico, p.1).

No que diz respeito à educadora Cláudia, esta refere que foi no seu percurso profissional que valorizou aspectos que considera serem determinantes quanto à sua prática: *“Essencialmente a partir do momento em que fiz uma especialização em educação especial eu consegui perceber o outro lado, as dificuldades, a criança com dificuldades, a criança marginalizada, a criança mais posta de lado, a criança que não é tão querida dentro do grupo e, a partir daí, tentei sempre (reforçando a palavra) formar o grupo como um todo”* (entrevista, 22 de Junho de 2011). Talvez por este motivo, inferimos ser uma das causas para que, dentro das suas prioridades curriculares pretenda, ao longo do ano, *“Estimular o desenvolvimento para a educação para a cidadania, que deverá ser baseada na aquisição de espírito crítico, confronto de opiniões, reconhecimento de características individuais de cada um, suas capacidades e limites, consciencialização de valores como o respeito”* (Projecto Curricular de Grupo, p.12). Este objectivo de trabalho da educadora é talvez, e também, uma das razões para que as crianças sejam tão “pacíficas” na resolução de problemas como anteriormente referimos, o que nos leva a crer, e a confirmar, que este trabalho é realizado de forma gradual ao longo do ano.

Podemos certificar que, ambas as educadoras consideram ter crescido a nível profissional através do percurso profissional que decorreu nas suas vidas e, tal é importante, uma vez que, segundo Moita (1993, p.58), Derouet (1988) descreve que a dimensão profissional dos educadores como sendo uma “montagem compósita”, no sentido em que se trata de uma construção que decorre desde a opção de se formar nesta profissão, até à reforma, influenciando não só o tempo que passa, mas também os diferentes locais institucionais onde trabalha.

### 3.3.2 A Influência do Percurso Pessoal

No que diz respeito ao percurso pessoal das nossas educadoras cooperantes, as convicções de cada uma são muito diferentes. Enquanto a educadora Cláudia considera que “ *quando nós somos puras naquilo que fazemos, puras no sentido de que damos realmente aquilo que nós somos ao outro, é isso que o outro aprende de nós...*” (entrevista, 22 de Junho de 2011), o que leva a crer que as suas crenças e valores pessoais influenciam não só a sua prática, mas também a própria personalidade da criança, já a educadora Sara descreve que “*A nível pessoal (pensando) achei que não me assim fez muita diferença. Se me perguntarem: “cresceste ao nível pessoal com aquilo que foste aprendendo na creche?” não penso que cresci, penso que alimentei aquilo que já cá tinha (...)*” (entrevista, 21 de Junho de 2011), ou seja, na perspectiva da educadora, não há nada que tenha mudado na sua maneira de ser, pelo que, a sua experiência profissional terá sim alimentado a sua forma de ser, tal como refere.

Com base nestas constatações, podemos inferir que, na perspectiva das educadoras, ou pelo menos em relação à educadora Sara, não há uma forte influência desta dimensão sobre a prática das educadoras. Contudo, deve-se ter em conta que “A identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (Moita, 1993, p. 58).

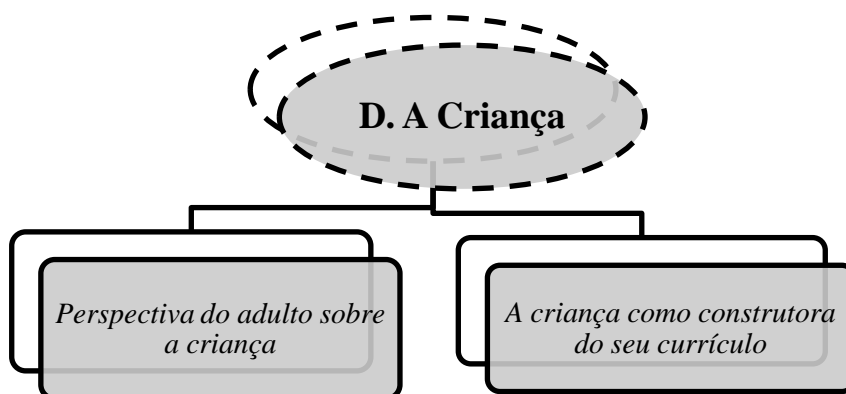
### 3.3.3 Interacção entre Dimensão Pessoal e Dimensão Profissional do Educador

Mais importante ainda é analisar a importância entre a interacção que há, necessariamente, sobre as dimensões que caracterizam o educador, uma vez que estas não devem ser entendidas como dimensões estanques. Através do discurso das educadoras sobre esta questão, podemos inferir que compreendem que, a dimensão pessoal do educador influencia a dimensão profissional e vice-versa. Da mesma forma que a educadora Sara refere que “*É impossível descurar essas duas coisas, ou separá-las. Aquilo que eu sou enquanto profissional é igual enquanto pessoa, é a mesma*

*coisa.*” (entrevista, 21 de Junho de 2011), igualmente, embora dito com outras palavras, a educadora Cláudia considera que *“Eu acho que tem tudo a ver com os nossos valores, com as nossas vivências e com a nossa forma de ser.”* (entrevista, 22 de Junho de 2011).

Ter esta noção é importante, pois permite depreender que, entre as educadoras, há uma noção de prática reflectida, compreendendo assim que, enquanto modelos, e pilares das crianças, devem ter em conta a sua forma de ser, dando o melhor de si, para que as crianças tenham um modelo adequado no seu desenvolvimento, uma vez que, “A formação vai-se construindo, num processo de relação entre a teoria e a experiência, entre o saber e o conhecimento que se encontra no âmago da identidade pessoal” (Dominicé, 1986 citado em Correia, 2007, p. 9).

### 3.4 Concepção de Criança no Discurso das Educadoras



**Quadro 9** – Divisão da categoria D da nossa análise de conteúdo. Segundo o nosso esquema, a criança é entendida como possuidora de uma personalidade própria, que se vai construindo através do contacto com o meio e com os outros

Consideramos esta categoria de análise como sendo pertinente, uma vez que, depreendemos que, a forma como se interage com a criança, além dos aspectos anteriormente abordados, influencia bastante, desde a comunicação não-verbal, aos tipos de diálogos estabelecidos, às ordens que são dadas e ainda ao tipo de explicação que dão às crianças. E, deste modo, influencia a forma como as crianças procuram os adultos, a forma como aprendem novas experiências, e a forma como interagem com outros adultos e com outras crianças.

#### 3.4.1 Perspectiva do Adulto sobre Criança

Após analisarmos os respectivos Projectos das educadoras, averiguámos que, por um lado, a educadora Sara acredita que *“Os bebés, desde que nascem, aprendem activamente, quer pelas relações que estabelecem com as pessoas, quer com as explorações do mundo que a rodeia.”* (Projecto Pedagógico, p.9), pelo que é necessário, ao nível dos objectivos de trabalho pretendidos, *“Proporcionar um atendimento individualizado da criança, criando um clima de segurança afectivo e físico e que contribua para o seu desenvolvimento harmonioso e global, (...)”* (Projecto

Pedagógico, p.6). Esta noção de individualização, é um aspecto comum e defendido ao nível institucional, pelo que vão começar a dar início à construção de Planos Individuais de Desenvolvimento (PDI), que tem o intuito de “*criar planos individuais, planos de desenvolvimento individuais, e aí sim, vão ter objectivos específicos e individuais para cada criança.*” (entrevista, 29 de Junho de 2011). Contudo, quando questionada sobre qual a sua concepção sobre criança dá-nos uma resposta mais alargada, referindo somente que “*supostamente, dentro de um ano de idade, eles adquirem as bases para o desenvolvimento para o resto da vida*” (entrevista, 29 de Junho de 2011). Além de referir a individualidade da criança no seu PP, no seu discurso descreve que as referidas bases para o desenvolvimento dependem muito do ritmo de cada criança: “*porque cada uma [criança] tem o seu próprio ritmo, cada uma tem o seu próprio desenvolvimento*” (entrevista, 29 de Junho de 2011), pelo que é necessário adequar as actividades, consoante as necessidades e os ritmos das crianças.

Segundo a educadora Sara, a noção que existe das crianças em pré, para algumas educadoras, está errada pois, mesmo nesta fase, são crianças que embora sejam dinâmicas e activas “*não quer dizer que não precisem de afecto, porque precisam de afecto*” (entrevista, 21 de Junho de 2011). Ainda assim, e como constatámos a nível do apoio que concede às crianças ao longo das actividades, tal como já foi anteriormente referido, descreve que “*eles [bebés] vão por tentativa erro*” (entrevista, 29 de Junho de 2011). Esta perspectiva, mais uma vez, pode ser associada à perspectiva de High-Scope. E, para que a criança aprenda deste modo, é necessário que o adulto crie “situações que desafiem o pensamento actual da criança, e, assim, provoquem o conflito cognitivo. (...) a criança por si renova o seu empenhamento activo e individual com a situação ou com o problema.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 71). A perspectiva de Vygotsky vem ainda reforçar esta ideia, uma vez que, Schibeloske (2011, p. 16) descreve que “Segundo Vigotski (2000), partindo do social a criança entra em contacto com a cultura e as ideologias e vai internalizando conceitos e construindo sua individualidade, constituindo-se sujeito, constituindo seu eu.”

Na visão da educadora Cláudia, a criança é “*(...) um ser humano como qualquer outro (sorrindo), com a sua personalidade, a sua maneira de ser e a sua vontade*” (entrevista, 27 de Junho de 2011), incidindo assim na perspectiva de Araújo e

Araújo (2007, p. 181) que descrevem que a criança “ (...) é da mesma natureza que o adulto”. Assim sendo, parte desde o princípio, e mesmo para a construção do seu PCG que *“a criança quando chega aqui [jardim-de-infância] tem uma personalidade, uma maneira de ser, tem certas atitudes. Temos que a respeitar, tal e qual como ela nos respeita a nós, e temos que a ajudar a crescer e a desenvolver as suas capacidades, essencialmente as suas capacidades (reforçando), para que cresçam e que se desenvolvam de forma harmoniosa e construtiva.”* (entrevista, 27 de Junho de 2011). Embora não se refira à individualidade da criança no seu discurso, esta é uma concepção que está presente no seu PCG, quando refere, ao nível das opções e prioridades curriculares que pretende *“Implementar uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.”* (Projecto Curricular de Grupo, p.12). Talvez por este motivo, a linha condutora que rege o seu PCG assenta no tema *“Crescer em Liberdade”* (Projecto Curricular de Grupo, p. 12).<sup>24</sup>

Presenciámos ainda que esta individualidade é respeitada pela educadora nas mais diversas situações, por exemplo, nos momentos em que as crianças discordavam de algo que era dito por alguém, ou quando demonstravam mais interesse em brincar nas áreas, do que numa actividade orientada, embora fossem momentos de rara excepção. Nesta situação, consideramos pertinente, enquanto futuros educadores, reflectirmos sobre a seguinte questão: *na nossa prática, será adequado “obrigar” as crianças a realizar actividades propostas e que não lhes suscitem interesse?* É uma questão adequada pois “Ninguém gosta de se ver constrangido a fazer determinado trabalho, mesmo no caso de esse trabalho não lhe desagradar particularmente, pois esse constrangimento é paralisante” (Araújo e Araújo, 2007, p. 181), defendendo ainda os mesmos autores que “cada um gosta de escolher o seu trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa” (*idem*, p. 181). Esta ideia deve ser muito ponderada pelos educadores, uma vez que, se nós próprios não gostamos que nos imponham algo, porque havemos de o fazer aos outros, independentemente de serem crianças?

---

<sup>24</sup> A escolha do tema assenta no facto de, no ano lectivo de (2010/2011) não existir um Projecto Educativo de Agrupamento, nem Projecto Curricular do mesmo, devido à construção do novo agrupamento vertical, e que é referida no PCG.

A Educadora Cláudia valoriza também, e muito, a autonomia das mesmas no trabalho que realiza, facto que constatámos pessoalmente, através das capacidades que as crianças demonstravam ao nível da resolução de problemas ou situações que surjam, e que está implícito no trabalho que se pretende desenvolver, segundo as OCEPE, uma vez que, “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (Silva, 1997, p.53) Este aspecto é também um dos constituintes da estrutura de High-Scope, que visa ajudar na construção da autonomia intelectual da criança, influenciando, por este motivo, os espaços, materiais e rotinas utilizadas, para que tal seja alcançado.

Salientamos que, no trabalho da autonomia e da individualidade da criança, acabamos por trabalhar o desenvolvimento moral da criança, importante para que se integre adequadamente na sociedade, não esquecendo que a criança “constrói o seu próprio conhecimento na interacção com os objectos, as ideias e as pessoas, no contexto da sua experiência e do seu mundo de significados.” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.54), pelo que é de extrema importância a qualidade da interacção entre adulto e criança, uma vez que determina as aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 1996).

Ainda no trabalho da autonomia, observamos que este trabalho é também realizado ao nível da disposição e materiais disponíveis nas diferentes áreas da sala (ver anexo 2). Enquanto investigadores neste contexto, apurámos que os materiais são diversificados, e sempre ao nível da criança, permitindo que explore os materiais que lhe interessa, sem que necessite de solicitar o apoio do adulto para alcançar os objectos. Por estes motivos, na educação, o espaço é entendido como “ (...) uma estrutura de oportunidades” (Zabalza M. , 1992, p. 120) que depende da forma como o educador o constrói, limitando, ou não as aprendizagens da criança.

### 3.4.2 A Participação da Criança na Construção do Seu Currículo

Não existindo um currículo oficial ao nível da creche e do jardim-de-infância, embora os currículos sejam desenvolvidos com o intuito de alcançar as Metas de Aprendizagem apresentadas pelo Ministério da Educação<sup>25</sup>, trabalhando, no caso do jardim-de-infância, as áreas de conteúdo, fala-se muito da criança como construtora do seu currículo.

No seguimento do que referimos, ao nível da subcategoria de análise anterior, está muito presente, na filosofia de trabalho da educadora Cláudia, e no trabalho que é desenvolvido dentro da sala, a marca da criança nas suas aprendizagens. A educadora Cláudia apoia-se no MEM. Este modelo curricular considera que “ os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente Institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural ” (Niza, 2007, p. 127). Com base neste modelo pedagógico, no seu discurso, a educadora refere que muitas das aprendizagens das crianças “ *partem ou surgem do interesse deles (...)*” (entrevista, 27 de Junho de 2011), uma vez que “*Partindo das coisas que eles [enquanto grupo] trazem, portanto, aí assim a própria criança no fundo está a fomentar o seu currículo, a aplicar o seu currículo, porque as coisas partem essencialmente deles.*” (entrevista, 27 de Junho de 2011).

Durante a nossa permanência no contexto, assistimos ao desenvolver de várias actividades, realizadas no âmbito do trabalho em projecto, que é característico no MEM. Estas actividades decorriam principalmente ao nível do tempo de actividades orientadas (ver quadro 3)<sup>26</sup> e, era neste momento, que, diferentes grupos de crianças faziam diferentes actividades. Assim sendo, enquanto um grupo pode estar a realizar uma determinada actividade, outro poderá estar a trabalhar num projecto, enquanto os restantes brincam pelas áreas da sala. À medida que as crianças vão terminando a

---

<sup>25</sup> Disponíveis em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

<sup>26</sup> Ver no capítulo 2, p. 57



actividade proposta, vão trocando com os restantes colegas. Neste tempo, as crianças experimentam novos materiais, resolvendo problemas colocados pelos adultos. Nestes momentos “Os adultos encorajam as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões sobre como utilizar os materiais e a descrever nas suas próprias palavras aquilo que estão a fazer.” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 229). Esta forma de trabalho, reflecte, mais uma vez, o pressuposto do processo educativo que rege o MEM e que é demonstrar à criança que ela é valorizada socialmente, através das suas experiências de vida e pelas suas ideias e opiniões. E tal opinião, é visível para Niza (2007), no momento em que o educador se disponibiliza para registar as mensagens das crianças e ainda, por estimular momentos em que estas comuniquem e se expressem nas suas produções, aspectos estes visíveis neste contexto educativo em que permaneci e participei. Compreende-se ainda que “Indispensável se torna, igualmente, permitir às crianças o tempo lúdico da actividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos para que se possa ocorrer a interrogação que suscite projectos de pesquisa (...).” (Niza, 2007, p. 131). Embora façamos uma descrição de um ambiente em que há escolhas democráticas, por parte das crianças, tal não quer dizer que não haja influência do educador. O educador, deve, mais uma vez, estar atento de modo a compreender de que forma, pode estimular as crianças através dos seus interesses, ou seja, *“cabe ao Educador, perceber como é que, partindo dos temas ou dos assuntos que a criança traz, consegue aplicar o currículo do pré-escolar e as Metas, para conseguir atingir as Metas finais da educação pré-escolar”* (entrevista, 27 de Junho de 2011).

Na nossa intervenção, ao nível da planificação, compreendendo a linha de trabalho que anteriormente descrevemos, procurámo-la seguir, assimilando quais os principais interesses das crianças., pelo que planificámos uma actividade<sup>27</sup> que pretendia conhecer quais as emoções que as crianças consideravam mais sentir, e porquê. Esta foi mais uma actividade que, além de dar voz à criança, permitiu que esta se sentisse ouvida pelo adulto. Este tipo de trabalho depreende-se que seja trabalhado, uma vez que é explicitado ao nível das OCEPE: “O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (Silva , 1997, p.52). E, mais uma vez, consideramos de extrema importância que parta do educador a criação de

---

<sup>27</sup> Actividade construída para a Planificação do Dia, registada no Dossier Pedagógico para a UC Estágio II, p. 132

um clima de diálogo e respeito pelo outro, que se constata existir ao nível da sala de jardim-de-infância em que decorreu o nosso estágio, pois este clima de comunicação positivo constitui um modelo para a interacção e para a aprendizagem da criança (Silva, 1997).

Temos extrema consciência de que, “A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar.”(Silva, 1997, p. 66/67). Esta concepção, leva-nos a acreditar, cada vez mais, numa afirmação com a qual nos temos confrontado e que refere que todos nós somos comunicação, e é com esta noção que compreendemos que é uma influência ao nível da interacção.

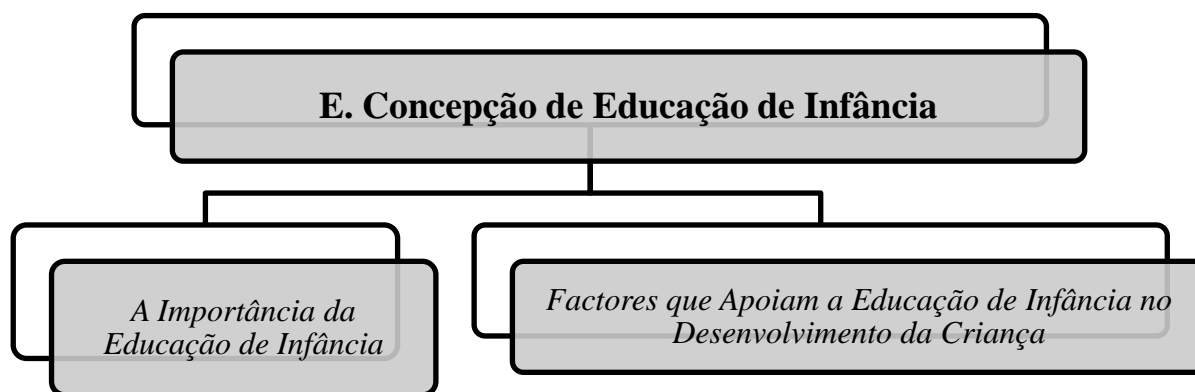
Ao nível da creche, a educadora Sara, embora trabalhe com uma faixa etária de crianças muito pequenas, considera que os bebés contribuem na construção do seu currículo, uma vez que “*são muito curiosas, são instintivamente curiosas, elas são despertadas para a aprendizagem nesta faixa etária, e então são elas próprias que vão construindo, sozinhas, o seu próprio currículo, porque é através das acções que praticam que o vão construindo*”. (entrevista, 29 de Junho 2011). Nesta situação, na nossa experiência, não sentimos tanto a intervenção da criança neste sentido. Sentimos sim, por parte do adulto, a tentativa de corresponder às necessidades das crianças, como por exemplo se pode costar na seguinte observação:

*O menino estica os braços e abana as mãos para cima e para baixo.  
Quando o imitamos, sorri e desloca-se até nós. Quando chega perto de mim trepa-me e pega-me nas mãos. Quando estou de pé, trepa-me pelas pernas até se colocar de pé. Agarro-lhe nas mãos e ele começa a andar.  
Quando o coloco no chão, ele começa a chorar.*

(Nota de campo, 4 de Janeiro de 2011, 16h12m)

Respectivamente a esta situação, auxiliávamos a criança a que se colocasse de pé e andasse com o nosso apoio, pois era uma necessidade que observámos na criança, e daí a sua insatisfação quando o colocámos no chão. O mesmo acontecia ainda na exploração do ginásio que se encontrava ao centro da sala (ver anexo 1). Por ser um centro de interesse da criança, permitíamos que o explorasse à vontade, colocando-nos de forma estratégica, a fim de amparar uma possível queda fora da zona acolchoada deste ginásio. E, de modo a não interferir nesta exploração, colocávamo-nos sempre de modo a que não se apercebessem que estavam a ser observados, evitando assim constrangimentos por parte da criança.

### 3.5 A Visão das Educadoras acerca da Educação de Infância



**Quadro 10** – Categoria E, e respectivas subcategorias, construída com base no discurso das educadoras cooperantes.

Esta categoria foi construída com base numa análise concreta ao discurso das educadoras, durante as entrevistas, e na análise documental. É importante compreendermos o que se entende sobre educação de infância, pois é uma forma de depreendermos se têm conhecimento quanto ao papel da educação de infância sobre a criança, e mesmo se têm conhecimentos quanto ao que é solicitado ao nível do Perfil Geral e Perfil Específico do Educador de Infância<sup>28</sup>.

Ao nível da creche, a educadora Sara considera que “*a educação de infância, para mim, começa na 1ª infância*” (entrevista, 29 de Junho de 2011), uma vez que “*é a base de todas as aquisições*” (entrevista, 29 de Junho de 2011). Assim sendo, considera que, “*A creche será portanto, um lugar por excelência, de aprendizagens activas, onde se valorizam os tempos de cuidados entre os adultos e crianças, e onde até o mais insignificante pormenor terá uma grande importância no desenvolvimento físico e psicológico das mesmas.*” (Projecto Pedagógico, p.2).

<sup>28</sup> Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto e Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, respectivamente.

Se consultarmos o PCG da educadora Cláudia, esta refere que, ao nível do Pré-Escolar, deve-se “*favorecer e permitir que a criança tenha um ambiente culturalmente rico e estimulante que lhe permita questionar, lhe desperte a curiosidade e o desejo de aprender.*” (Projecto Curricular de Grupo, p.9). Embora em níveis de ensino diferentes, compreende-se que os contextos devem ser atractivos e locais de excelência às aprendizagens das crianças.

### **3.5.1 Descrição Sobre a Importância da Educação de Infância**

Perante este valor, a educadora Sara considera que a educação de infância é importante no desenvolvimento da criança, na medida em que “*se as pessoas que estão em creche não conseguem transmitir às crianças, ou não são desafiadoras o suficiente para que elas consigam fazer as aprendizagens que devem de ser feitas até à idade de três anos, vai ser muito mais difícil que as consigam fazer, por exemplo, quando entrarem numa escola primária*” (entrevista, 29 de Junho de 2011).

Partindo da ideia anterior, podíamos reforçá-la utilizando as palavras da educadora Cláudia, que considera que é importante, na educação, “*ajudar que a criança, com as suas capacidades, consiga crescer, ajudando-a a descobrir, a explorar, a investigar, não lhe dando a “papinha toda feita”, portanto, vamos ajudá-la que seja ela a pensar, a resolver as situações, a ter interesse por vir a saber cada vez mais sobre um assunto, a não ficar satisfeita com aquilo que sabe e tentar descobrir sempre mais (...)*” (entrevista, 27 de Junho de 2011).

### 3.5.2 Factores que Apoiam a Educação de Infância no Desenvolvimento da Criança

Compreendendo o valor que é atribuído à educação de infância, decidimos compreender, até que ponto, a interacção do adulto com a criança, nesta fase, é suficiente para o seu desenvolvimento. Perante esta questão, surgem nas respostas das educadoras alguns pilares, designemos assim, nos quais devem apoiar o seu trabalho, com o intuito de permitir que haja uma continuidade no trabalho desenvolvido sobre e com a criança.

Ao nível da educação de infância, a educadora Sara expressa que *“é impensável trabalharmos em creche ou mesmo no pré-escolar, sem a colaboração, a participação da família, porque efectivamente, eles são o nosso elo de ligação à criança.”* (entrevista, 29 de Junho de 2011).

É para nós importante realçar que, quando nos referimos à família, referimo-nos a um conceito mais abrangente, e que vai além da família caracterizada pelos pais. Há que considerar as evoluções da sociedade, e acompanhar estas alterações, para que não existam discriminações. As famílias nos dias de hoje são mais do que os progenitores biológicos. Tal como acontece na própria sala de jardim-de-infância, existem crianças que têm pais separados, têm padrastos ou madrastas e há ainda quem não tenha contacto com um dos progenitores. Por esta razão, o conceito de “família” aqui abordado, vai além do estereótipo de família, englobando as famílias monoparentais e as famílias poliparentais, e ainda familiares com outros graus de parentesco, que acabam por ter uma participação activa na educação da criança.<sup>29</sup>

Segundo o modelo ecológico de Bronfenbrenner a criança insere-se num contexto ecológico, nos quais estão existem quatro sistemas interligados, pelo que “o desenvolvimento seja entendido como o processo de discernir, compreender e reestruturar o nosso contexto ecológico em níveis de complexidades crescentes.” (Smith, Cowie, Blades, 1998, p. 37). Assim sendo, o núcleo da família e o núcleo do

---

<sup>29</sup> Dossier Pedagógico construído para a UC Estágio II, p. 184

Pré-Escolar influenciam-se e dependem de forma mútua, para que funcionem em conformidade, que é o que se pretende no desenvolvimento da criança.

Portanto, nesta perspectiva, a educadora Sara foca no seu PP o trabalho com as famílias, referindo que este trabalho é importante, uma vez que *“Ninguém conhece melhor uma criança que os próprios pais, e se este saber for partilhado connosco, profissionais de educação, pode-nos ajudar a proporcionar o suporte adequado para as crianças.”* (Projecto Pedagógico, p.12). Assim sendo, no trabalho que se propõe a desenvolver com as famílias, defende que os pais e os educadores deverão trabalhar em conjunto, de forma a proporcionar um ambiente caloroso, seguro e interessante, para que a separação não seja tão difícil e assim podermos assegurar que *“o lar é o primeiro ambiente de aprendizagem com que a criança contacta”* (BricKman, 1996). Assim sendo *“uma relação próxima com a família garante, sem margem para dúvidas uma articulação e acção coerente entre ambos os agentes educativos, contribuindo para o desenvolvimento da criança”* (Projecto Pedagógico, p.12). Ainda dentro do PP, a educadora Sara considera que o trabalho com as famílias passa pelos registos diários, pelas trocas de informação diária sobre a criança, pelas reuniões de pais e pela realização de pequenos trabalhos para a sala.

Ao longo do nosso tempo de estágio, neste contexto, percebemos por experiência própria o quão difícil é o trabalho com as famílias. As comunicações mais frequentes entre os profissionais e os familiares ocorrem no momento do acolhimento, onde são trocadas as informações essenciais sobre a criança, nomeadamente quanto à hora da última refeição, como passou a noite e a que horas vêm buscar o bebé, e na hora da saída, e neste caso transmite-se como a criança passou o dia, como comeu e a hora da última refeição, o que permite um atendimento mais individualizado de cada criança,<sup>30</sup> como se pretende ao nível da creche, e mesmo como se defende ao nível do PP da educadora Sara.

Os contactos com os pais são essencialmente informais, pelo que os adultos das salas tratam os pais por *“pai”* ou *“mãe”* quando se dirige a estes, acabando assim por se criar uma relação de à vontade necessária para que se realize uma comunicação aberta.

---

<sup>30</sup> Dossier Pedagógico construído para a UC Estágio I, p.62

Ao longo do contacto com os pais, sentimos uma certa distância, e falta de confiança na entrega dos seus filhos, mesma na presença da educadora ou assistentes na sala. No nosso percurso, houve uma situação que se relaciona com o facto anteriormente referido. No momento em que tal sucedeu, foi com grande desânimo que lidámos com a situação, pela frustração de não saber como agir ou alterar a situação. Através dos diálogos que mantivemos com a educadora e as várias assistentes, compreendi que os pais são bastante exigentes em relação às pessoas que tomam conta dos seus filhos. Consideramos que, o nosso papel, naquele momento, nos limitou, por haver falta de confiança por parte dos pais, algo que aconteceu no momento do acolhimento, da festa de Natal e ainda na saída de uma criança. Este aspecto levou-nos ainda a reflectir e a questionar sobre como poderia ter a criança confiança em nós, se os próprios pais não o demonstravam, através do tipo de interacção que estabeleciam connosco, no papel de estagiários, inseridos na equipa de trabalho que acompanhava as crianças? Embora compreendamos a falta de confiança, inferimos que tal poderia ter influenciado o próprio comportamento dos seus filhos, uma vez que, observavam o adulto que têm como referência, a nível familiar, rejeitar, de forma não-verbal, o nosso apoio.

No que diz respeito ao nível do jardim-de-infância, a educadora Cláudia descreve também a família como sendo um suporte ao trabalho que realizam, descrevendo que *“a família também tem um papel muito importante. E por aí também a importância de um trabalho paralelo, em termos de escola família, os intercâmbios com as famílias, a articulação com as famílias, as reuniões”* (entrevista, 27 de Junho de 2011). Assim sendo, ao nível do PCG, é referido que, para as aproximar do Jardim-de-infância, pretende-se promover momentos que envolvam a participação dos pais, para que trabalhem em conjunto com o educador, contribuindo assim para uma melhor compreensão da criança, e para que compreendam também que, enquanto estas estão neste local, além de estarem à guarda de alguém e a brincar, também vivem aprendizagens significativas, de forma lúdica.

Para que consiga estabelecer esta aproximação com a família, como objectivos, estabeleceu-se que seriam realizadas: *reuniões trimestrais de informação e discussão de problemas educativos; trocas de informações de forma informal, partilha de competências e conhecimentos das famílias, como contributos para uma aprendizagem activa; e, por fim, apelar a uma participação activa com a colaboração em pesquisas e*



*elaboração de trabalhos conjuntos com a criança sobre temas abordados.* (Projecto Curricular de Grupo, p. 15). Presenciámos algumas situações, de familiares que apareciam quando se ia dar início às actividades da manhã, e em que a educadora Cláudia se disponibilizava para falar com eles, deixando a nosso encargo o grupo, acção que faz transparecer, a nosso entender, a importância que é dada às necessidades da família.

Consultando as OCEPE, é expectável que a comunicação com a família ocorra através de reuniões e trocas informais de informações, para que se permita conhecer quais as expectativas da família, e ouvir sugestões que pretendam partilhar, tais como ir contar uma história à sala, fazer um jogo, etc. (Silva, 1997). Ponderando este aspecto, “Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas.” (Zabalza, 1998b, p.55)

Este tipo de trabalho vai ainda ao encontro da coerência e da continuidade que é defendida por ambas as educadoras e que influencia bastante a construção da criança enquanto ser social. Por este motivo, é importante que se combinem estratégias entre família e Instituição, para que se dê continuidade e coerência ao ensino das crianças, pois assim, a criança compreenderá que há limites em casa e na instituição e que deve respeitar os mesmos, e este é um dos aspectos que pretendemos valorizar e pôr em prática ao nível da nossa futura prática educativa.

# Capítulo 4

---

## *Considerações Globais*

Findado o nosso Relatório de Projecto de Investigação, após analisarmos o percurso que tomámos, sentimos a necessidade de reflectir sobre as limitações sentidas, sobre o decorrer do próprio estudo e descrever outras questões que afloraram e consideraríamos pertinentes analisar.

Mais uma vez, é importante salientar e reafirmar que neste estudo, não se pretende alcançar respostas conclusivas, na intenção de as generalizar, uma vez que este estudo refere-se somente a dois contextos específicos, pelo que tais conclusões só poderão ser aplicadas e afirmadas sobre os contextos, grupos e intervenientes que estudámos. Assim sendo, consideramos que, pelo tipo de intervenção que as educadoras cooperantes tiveram no nosso estudo, houve um trabalho colaborativo que proporcionou a partilha de conhecimentos, a reflexão de situações que nunca foram pensadas, a reflexão de situações em que há a noção de que acontecem e que são necessárias modificar, embora admitam que nada seja feito sobre este aspecto. Salienta-se que este momento de reflexão, conseguiu-se propiciar pelo facto de termos trabalhado com educadoras que valorizam os momentos de reflexão, que defendem uma prática reflectida como um dos aspectos-chave para a sua formação e para a própria evolução profissional e pessoal embora, e como já referimos, existam momentos que estão de tal forma mecanizados, que são comportamentos difíceis de “largar”.

Se analisarmos a situação-problema que regeu o nosso Projecto, consideramos que tanto nós, como as educadoras têm muito presente nas suas perspectivas qual a importância que a interacção tem sobre a criança. Contudo, consideramos que, de certo modo, não estão a ser reflectidas estratégias que permitam fomentar um trabalho contínuo ao nível dos estilos de interacção seleccionados, no momento da interacção com a criança, pelo que pode assim confundi-la, sendo necessário orientá-la para aprendizagens que não serão exactamente aquelas que são pretendidas. Portanto, é importante que nos recordemos que somos o pilar e a referência da criança, seja em creche ou em jardim-de-infância, pelo que devemos agir e comunicar com os indivíduos conforme se pretende que eles o façam connosco, uma vez que vai influenciar a própria formação social e moral da criança.

Se reflectirmos um pouco sobre este aspecto, podemos referir que esta perspectiva assenta, de forma grosseira na expressão “Não faças aos outros, o que não

gostas que façam a ti”, uma vez que, independentemente de serem crianças, merecem o respeito, a compreensão, e a atenção à sua individualidade.

Segundo a nossa análise e interpretação da intervenção, constatamos que ambas as educadoras interagem com as crianças, segundo a filosofia de trabalho que defendem, e que teorizam nos seus Projectos. Esta mesma filosofia de trabalho é caracterizada pelos valores e crenças que defendem, e que constituem a sua dimensão pessoal e dimensão profissional. Ainda assim, verificamos que, as discrepâncias ao nível das interacções entre adulto/criança, que foram observadas, surgem em momentos que, por vezes, se transformam em momentos mecanizados, quebrando-se assim o tipo de interacção que permite à criança sentir-se segura e compreendida. Ainda assim, nos contextos estudados, tanto a educadora Sara como a educadora Cláudia, têm esta noção, que resulta de uma prática reflectida. Assim sendo, seria pertinente compreender porque se tornam estes momentos mecanizados, de modo a resolver esta questão, pois tal permite que ocorram interacções com maior coerência.

Ao nível dos estilos de interacção, averiguamos que não há em concreto um estilo pelo qual as educadoras se regem, o que não implica que não haja coerência na forma de agir. Observámos que, tanto a educadora Sara e a educadora Cláudia são autoritárias nas situações em que reprovam o comportamento da criança, sendo que, nestas situações, explicam às crianças porque tal atitude é reprovável. Por outro lado, são educadoras permissivas, no sentido de dar liberdade à criança, que lhe permite autonomia e individualidade no seu trabalho, não significando tal, mais uma vez, que lhe seja permitido fazer tudo o que quer, pois são impostas regras. Tal aspecto é de extrema importância uma vez que “a criança sem referências consistentes (...) sente-se perdida e desvinculada de si e dos outros (...)” (Martins, 2005, p. 5)

Ao reflectirmos sobre os estilos de interacção observados, e tendo em conta o valor que as educadoras dão à interacção entre adulto/criança, acabamos por ter uma noção sobre a visão que têm sobre a criança. No geral, verificamos que nestes contextos, a criança é valorizada e considerada como o centro de todo o trabalho desenvolvido. Todo o trabalho realizado, desde actividades a Projectos, têm em conta a concepção que se tem de criança, uma concepção que compreende a criança como sendo um ser que aprende através dos seus erros, considerando ainda que “adquirem competências de comunicação ouvindo e usando a linguagem e na medida que os

adultos escutarem e responderem ao que elas dizem.” (Bredekamp, 1990, p. 14). Assim sendo, e com base no discurso e no PP e PCG de cada educadora, apuramos que as crianças têm um papel activo no seu desenvolvimento, através da construção do seu currículo.

Ainda assim, numa retrospectiva sobre Projecto de Investigação, e com base nas conclusões alcançadas, consideramos que poderíamos ter tomado outro rumo neste trabalho, aprofundando as várias situações referidas, ao nível das rotinas e principalmente nos momentos em que as crianças mais nos solicitam a atenção, seja para pedir ajuda para um problema, seja para a confortar com um carinho ou com um simples olhar. Por este motivo, pelo limite de tempo de que dispusemos, é o trabalho que conseguimos apresentar, embora, pessoalmente e quanto futuros profissionais, sintamos que poderíamos dar mais de nós ao nível da expressão de situações concretas em que interagimos com as crianças. Outra das limitações sentidas refere-se à própria construção do Projecto de Investigação, uma vez que, ao nível da licenciatura da nossa formação foi um dos aspectos pouco abordados, pelo que sentimos necessidade de fazer um certo “trabalho extra”, no sentido de compreender o que era pretendido.

Dentro da retrospectiva realizada sobre o nosso Projecto de Investigação, surgiram-nos alguns aspectos que consideramos que, a nível futuro, poderiam ser estudados e analisados de forma mais aprofundada, uma vez que se relacionam, de certo modo, com a temática do nosso Projecto. Tendo em conta algumas das observações realizadas, e através dos discursos das educadoras, constatámos certas diferenças quanto ao valor que é dado aos documentos institucionais<sup>31</sup>. Além do mais, notámos uma diferença na flexibilidade das rotinas ao nível da creche e do jardim-de-infância, independentemente das diferentes faixas etárias que abrangem os grupos dos diferentes contextos. *Assim sendo, consideramos que seria interessante analisar, até que ponto o enquadramento jurídico influencia as práticas educativas de uma educadora, seja ao nível do trabalho com as crianças, mas também ao nível do trabalho com as famílias.* Esta temática poderia permitir-nos reflectir sobre as limitações das educadoras que podem estar inerentes às Instituições em que se inserem. Isto porque é muito importante ter em conta que, em muitas das circunstâncias, embora se discorde de algo, e se queiram planear estratégias para a evolução das práticas, sozinhos, enquanto

<sup>31</sup> Compreenda-se o PP e o PCG, por serem os documentos nos quais centrámos a nossa análise.

profissionais, numa instituição, dificulta o nosso trabalho. Contudo, não queremos com esta afirmação expressar que seja melhor permanecer estagnada, muito pelo contrário, uma vez que, para que haja evolução, é necessário que alguém se imponha. E, talvez essa imposição passe pela tentativa de que as restantes pessoas com que trabalhem reflectam sobre as suas práticas, e sobre o que consideram que poderiam melhorar ao nível do desenvolvimento e do bem-estar da criança, mas também para fomentar o próprio bem-estar dos profissionais.

Consideramos que, enquanto futuros profissionais, este trabalho terá despertado o nosso interesse, de forma mais profunda, para a importância e o valor que tem a interacção com a criança, embora fosse uma concepção já emergente. O caminho tomado para o desenvolvimento deste trabalho, permitiu sim aprofundar as concepções que já possuía e abordar outras que não tínhamos noção, mais concretamente sobre a importância que o desenvolvimento sociomoral tem na criança, nomeadamente enquanto ser humano que aprende, em sociedade, desde o seu nascimento.

Entendemos portanto que são concepções que nos vão acompanhar ao longo da nossa prática profissional, e que, muito provavelmente, vai assentar na nossa própria filosofia de trabalho, a qual pretendemos partilhar com a equipa de trabalho de sala e com a própria família, para que compreendam a importância do papel de cada adulto na vida das crianças, em todo o seu desenvolvimento íntegro, que deve ser feito de forma coerente, assentando num trabalho contínuo e de cooperação entre a família e a instituição, pois são os principais agentes educativos.

Em geral, analisando e reflectindo sobre todo este ano lectivo em que integrámos o Mestrado em educação Pré-Escolar, apercebemo-nos de que terá sido um ano de *booming* de aprendizagens. Sentimos principalmente que este ano, tornou-se o ano em que toda a licenciatura começou a fazer sentido, permitindo-nos mobilizar e alcançar novos conhecimentos e concepções que, ora desconhecíamos, ora estariam pouco exploradas. Consideramos que também foi um ano que nos fez valorizar o espírito reflexivo, pilar da nossa formação enquanto pessoa e enquanto profissional. Por este motivo, apontamos a própria mudança de Instituição de ensino como uma das influências para o nosso desenvolvimento enquanto futuros profissionais.

Ao nível da concepção de criança, aspecto analisado, consideramos que a nossa perspectiva mudou muito. Com base no estágio em 1º berçário, e através das observações que fomos realizando e presenciámos, reconhecemos que desvalorizamos muito a criança enquanto bebé, no sentido de considerar que não compreende o que o adulto lhe fala, ou que não interessa como olhamos para a criança, ou o tipo de postura que adoptamos quanto interagimos com esta. Pensamos mesmo que são estas concepções, que ainda existem na nossa sociedade, que acabam por desvalorizar a nossa profissão, que é limitada à simples função de cuidadores, não compreendendo que assentamos mais num papel de *educuidar*, ou seja, que através dos cuidados, conseguimos educar a criança. Aliás, passa muito por aí, por tentar compreender a criança nestes momentos, que se cria uma relação pedagógica com a criança que propicia os sentimentos de segurança e afectos necessários ao bem-estar da criança, para que desenvolva uma exploração activa do meio que a rodeia.

É ainda por estes motivos, que consideramos que era crucial para a própria valorização da profissão do educador, e da educação ao nível da 1ª infância, a construção de um currículo para a creche, pois parte um pouco por aí tal valorização. É também necessário que a percepção que a sociedade tem deste nível de ensino fosse alterada, embora consideremos que parta por aí. Constatámos ainda que nem PP nem PCG são documentos consultados pelas famílias, embora seja dado conhecimento destes documentos no início do ano. *Assim sendo, porque não consultam as famílias estes documentos? Será que não lhes interessa compreender qual a filosofia de trabalho da pessoa que, em parte vai educar o seu familiar? Será que não interessa compreender o que se pretende fazer para propiciar um óptimo desenvolvimento e bem-estar à criança?* São questões que nos surgiram e que consideramos também interessantes a analisar de forma mais minuciosa.

Mas, para isso, também consideramos que seria pertinente compreender de que forma os profissionais da educação se apropriam dos documentos legais que têm disponíveis, lançados pelo Ministério da Educação, tais como o Perfil Geral e o Perfil Específico do Educador de infância, as Orientações Curriculares, as Metas de aprendizagem, a circular n.º17, entre outros, uma vez que, trabalhando com base nestes documentos, estaremos a promover, minimamente, tendo em conta as diferenças entre

contextos, grupos, e os próprios profissionais, um trabalho maioritariamente comum, pelo que, talvez, se observassem menos diferenças entre contextos.

Para finalizar, consideramos extremamente adequado fazer uma referência quanto ao crepitar de um verniz social que encaramos ter-nos acompanhado ao longo da nossa formação. Quando nos referimos a este verniz social existente, referimo-nos concretamente à postura que tomamos enquanto adultos, perante outros adultos, evitando, por exemplo, situações que, noutros contextos, poderiam ser constrangedoras, tais como rebolar no chão com crianças, ou dançar de forma desalinhada. Sentimos muito este problema, e foi necessário reflectir sobre esta questão para que pudéssemos evoluir. É por este motivo que consideramos ter evoluído bastante ao nível da nossa formação profissional, e mesmo da nossa formação pessoal. Isto porque o nosso tema refere-se à *interacção*. E, como fomos defendendo, é importante interagir com as crianças tal e qual como gostaríamos que interagissem connosco, além de ser importante transmitir a nossa maneira de ser, e aquilo que idealizamos enquanto pessoas e profissionais na nossa profissão.



# **Bibliografia**

---

- Alves, M. (Janeiro/Junho de 1991). Vygotski. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 17-20.
- Ambrósio, S. (Dezembro de 2002). O Processo de Conquista de Autonomia na Crianças e as Práticas Educativas em Educação Pré-Escolar. *Revista do GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância* , pp. 144-156.
- Anzieu, D. e. (1978). As afectividades. In D. Anzieu, & e. outros, *A vinculação: "Attachement"* (pp. 47-58). Lisboa: Socicultur.
- Araújo, J., & Araújo, A. (2007). Célestin Freinet: trabalho, cooperação e aprendizagem. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 171-196). Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, J. M. (Abril/Junho de 2000). As Crianças e as Representações Sociais do Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 20-23.
- Barbosa, M., & Horn, M. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. Craidy, & G. Kaercher, *Educação Infantil: Para que te quero?* (pp. 71-79). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2003). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bredenkamp, S. (Janeiro/Março de 1990). Prática adequada em termos do desenvolvimento em programas para a 1.<sup>a</sup> e a 2.<sup>a</sup> infância. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 14-17.
- Cardona, M. J. (Dezembro de 2002). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional - Um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista do GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância* , pp. 43-61.
- Correia, I. (Setembro/Dezembro de 2007). Formação e Caminhos de Profissionalidade na Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 8-13.

- 
- Correia, I. M. (Maio/Agosto de 2007). Formação Contínua de Pessoal Não Docente: Um Percurso. *Cadernos de Educação de Infância* , p. 37/38.
- Correia, I. R. (Julho/Setembro de 1993). A Pessoa do Educador. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 26-30.
- Dias, J., & Bhering, E. (Janeiro/Abril de 2004). A Interação adulto/criança: foco central do planeamento na educação infantil. *Contrapontos* , pp. 91-104.
- Dilva, S., & Lucas, M. (Novembro de 2003). A Importância das Interações Sociais na Educação Infantil: Um Caminho para Compreender o Processo de Aprendizagem. *I Encontro Paranaense de Psicopedagogia* , pp. 130-135.
- Diniz, J. S. (Janeiro/Março de 1990). Os Direitos da Criança. *Cadernos de Educação de Infância* , p. 27.
- Figueira, M. (Outubro/Dezembro de 1989). A Comunicação e a Criança. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 24-27.
- Figueira, M. C. (Outubro/Dezembro de 1998). Ser Educador na Creche. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 69-70.
- Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Blarchford, *Manual de desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do "Projecto Infância". In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 141-169). Porto Alegre: Artmed.
- Formosinho, J., & Lino, D. (2001). Qualidade no Quotidiano do Jardim de Infância: As perspectivas das crianças. In J. Formosinho, *Associação Criança: Um contexto de Formação em Contexto* (pp. 200-213). Braga: Imprensa Minho.
- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fuertes, M. (Março de 2011). A outra face da investigação: Histórias de vida e práticas de intervenção precoce. *Da Investigação às Práticas* , 1, pp. 96-116.
- Gomes-Pedro, J., & al, e. (Janeiro/Março de 1987). O recém-nascido e a comunicação. *Cadernos de Educação de infância* , pp. 3-7.
-

- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas - A organização dos Espaços Educativos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *A Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (pp. 11-50). Lisboa: Texto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Martins, P. (2005). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional: elementos para uma análise da ecologia da interpersoalidade. *"Inadaptação Social: transformações, intervenção e avaliação"*. , (pp. 1-11). Porto.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mauco, G. (n.d). *A Educação afectiva e caracterial da criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.
- Mendonça, M. (Novembro de 2005). Inovação Educativa e Formação de Educadores de Infância. *Revista do GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância* , pp. 83-95.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Editora Profedições, lda.
- Moita, M. d. (Julho/Setembro de 1993). Percursos de Formação e de Transformação. *Cadernos de Educação de Infância* , pp. 57-61.
- Montagner, H. (1993). *A Vinculação: A Aurora da Ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: ISCSP.
- Mussen, P., Conger, J., Kagan, J., & Huston, A. (1995). *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. São Paulo: Harbra.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a*

---

*Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

Novo, R., & Mesquita-Pires, C. (2009). A Interacção Do Adulto Com A(s) Criança(s). In J. (. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo Qualidade em Parcerias: estudos de caso* (pp. 123-134). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Oers, B. (Abril/Junho de 2009). A ZDP, zona de desenvolvimento proximal. *Revista NOESIS - Redescobrir Vigotsky*, pp. 15-16.

Oliveira, Z., & Rossetti-Ferreira, M. (Novembro de 1993). O Valor da interacção criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 62-70.

Oliveira-Formosinho. (1996). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena - o Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, *A Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2001). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. In J. Formosinho, *Associação Criança - Um contexto de formação em contexto* (pp. 80-103). Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (Dezembro de 2000). O Desenvolvimento Profissional de Educadores de Infância Principiantes - Relato de uma Investigação. *Revista do GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, pp. 109-124.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008b). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-53). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 10-29). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-73). Porto : Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2001). Qualidade no Quotidiano do Jardim de Infância: As perspectivas das crianças. In J. Formosinho, *Associação Criança: Um contexto de Formação em Contexto* (pp. 200-213). Braga: Imprensa Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *A Educação Pré-Escolar - A construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalaia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw Hill.
- Perrenoud, P. (2008). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, C. (Janeiro/Março de 1990). Como se Forma a Autoestima. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 7-8.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Diálogo com o Passado Construindo o Presente* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Riley, D., San Juan, R., Klinkner, J., & Ramminger, A. (2008). *Social & emotional development*. St Paul: Redleaf Press.
- Robert, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-160). Lisboa: Texto Editora.
- Rosa, J. (Julho/Setembro de 1988a). Perspectiva Educacional de Observação e Registo do Desenvolvimento. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 9-11.
- Rosa, J. (Outubro/Dezembro de 1988b). Perspectiva Educacional de Observação e Registo do Desenvolvimento II. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 30-33.
- Santos, A. M. (Outubro/Dezembro de 1992). Relação Parental e Educacional. *Cadernos de Educação de infância*, pp. 24-25.
- Santos, F. (1998). *Comunicar, Entrevistar, Conduzir Reuniões*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Schibeloske, R. (Janeiro/Junho de 2011). A constituição do eu e a relação adulto/criança na educação infantil. *Iniciação Científica*, pp. 13-21.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica - Ministério da Educação.

- Silva, S., & Lucas, M. (Novembro de 2003). A Importância das Interações Sociais na Educação Infantil: Um Caminho para Compreender o Processo de Aprendizagem. *I Encontro Paranaense de Psicopedagogia*, pp. 130-135.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Strecht, P. (Abril/Julho de 1996). O Papel do Educador de Infância no Desenvolvimento Afetivo dos 0 aos 6 anos de idade. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 32-35.
- Vala, J. (1989). A análise de Conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Wallon, H. (1995). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wallon, H. (1980). Relações Afetivas: As Emoções. In O. Pereira, J. Jesuino, & L. Joyce-Moniz, *A Criança e o Mundo - Antologia de textos de psicologia do desenvolvimento da criança* (pp. 132-146). Lisboa: Moraes Editora.
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2002). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yudina, E. (Abril/Junho de 2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Revista NOESIS - Redescobrir Vigotsky*, pp. 4-5.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998b). O Desafio da Qualidade. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 31-47). Porto Alegre: ArtMed.
- Zabalza, M. (1998a). Os dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade. In M. Zabalza, *Qualidade na Educação Infantil* (pp. 49-61). Porto Alegre: Artmed.
- Zazzo, R. (1978). A vinculação. In D. e. Anzieu, *A vinculação: "Attachement"* (pp. 17-43). Lisboa: Socicultur.

***Documentos Institucionais***

Dossier Pedagógico desenvolvido na UC Estágio II (2010/2011)

Plano Anual de Actividades do Jardim-de-Infância da Instituição B (2010/2011)

Projecto Curricular de Agrupamento de Escolas a que pertence a Instituição B (2009/2010)

Projecto Curricular de Grupo da Sala do Jardim-de-Infância da Instituição B (2010/2011)

Projecto Educativo de Estabelecimento da Instituição A (2008/2010)

Projecto Pedagógico do 1º Berçário da Instituição A (2010/2011)



# **Anexos**

---

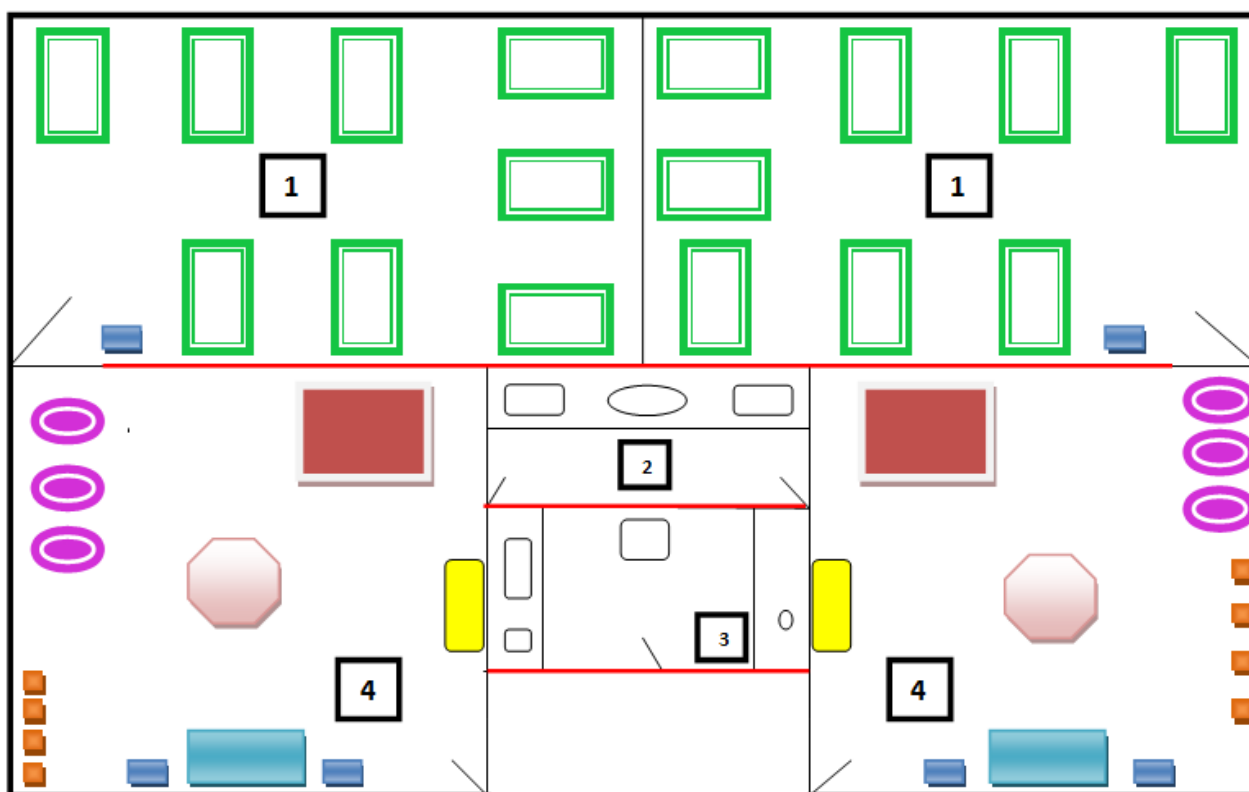
## **Lista de anexos**

---

- **Anexo 1** – Planta das salas de 1º Berçário da Instituição A
- **Anexo 2** - Planta da Sala do Jardim-de-Infância da Instituição B
- **Anexo 3** – Notas de campo realizadas em Creche
- **Anexo 4** - Notas de campo realizadas em jardim-de-infância
- **Anexo 5** - 1º Guião de Entrevistas em Creche e Jardim-de-Infância
- **Anexo 6** – 2º Guião de Entrevistas em Creche e Jardim-de-Infância
- **Anexo 7** - Transcrição da 1ª entrevista da educadora Sara
- **Anexo 8** - Transcrição da 1ª entrevista da educadora Cláudia
- **Anexo 9** – Transcrição da 2ª entrevista da educadora Sara
- **Anexo 10** -Transcrição da 2ª entrevista da educadora Cláudia
- **Anexo 11** – Quadro de análise das entrevistas à Educadora Sara e Educadora Cláudia
- **Anexo 12** – Actividade Planificada para U.C Didáctica em Educação de Infância

## Anexo 1

### Planta das Salas de 1º Berçário da Instituição A



#### Legenda:

1-Dormitório

2 – Sala de Mudas

3 – Copa

4 – Sala Parque



- Berços



- Manta de Actividades



- Espreguiçadeiras



- Ginásios



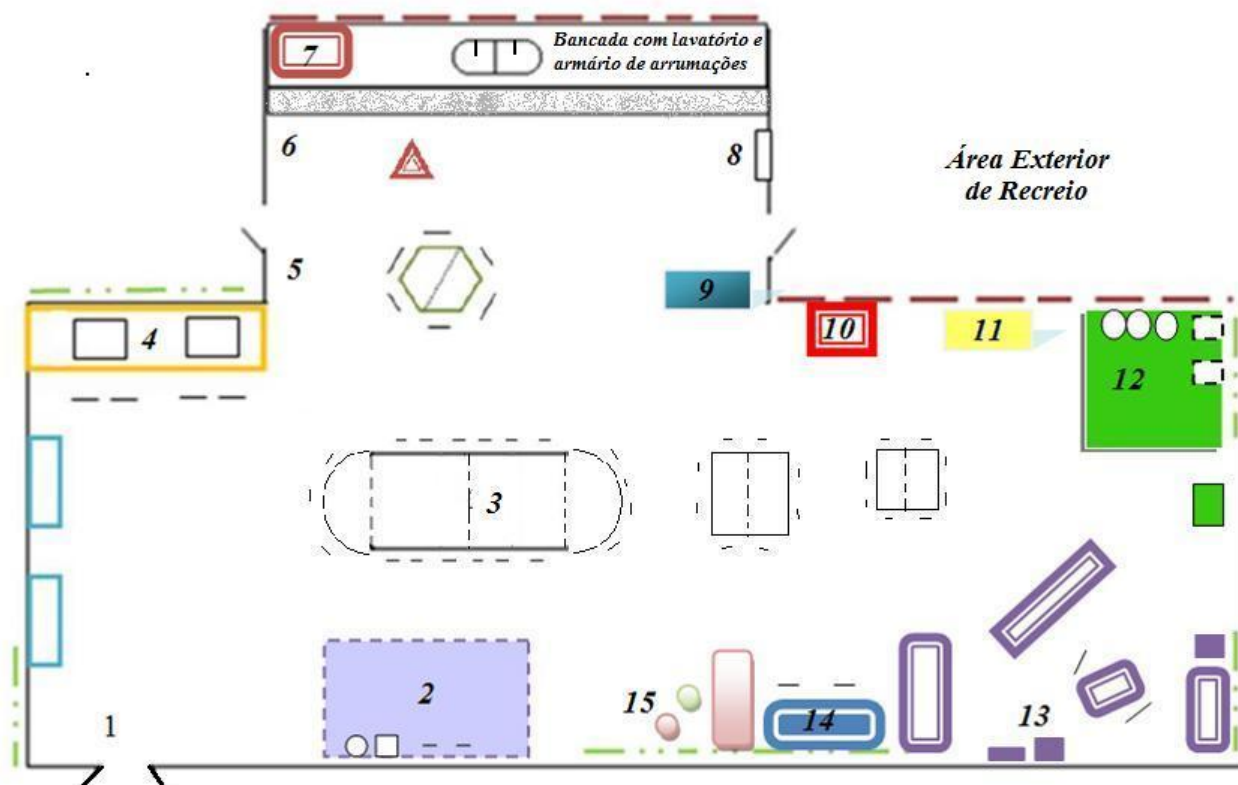
-Cómoda



- Mesa e Cadeiras

## Anexo 2

### Planta da Sala Jardim-de-Infância da Instituição B



#### Legenda:

- 1-Zona de Acolhimento
- 2- Zona de reunião de Grande Grupo
- 3-Mesa de trabalho
- 4-Área dos Computadores
- 5-Área da Plasticina
- 6- Área da Pintura
- 7- Área das Ciências
- 8- Área do Quadro de Giz
- 9 -Área de Recortes e Colagens

- 10 – Área dos fantoches
- 11 – Área dos Jogos de Mesa
- 12– Área da Garagem e Construções
- 13– Área da Casa
- 14 – Área de trabalho do Ma.
- 15 – Área da Biblioteca
- - Limites das Janelas
- - Limites dos placares de cortiça

## Anexo 3

### Notas de campo realizadas em Creche

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	2 de Novembro de 2010 - 15h30m
<b>Local</b>	Sala Amarela – Sala Parque
<b>Nome da criança</b>	M
<b>Observação</b>	
Quando a M. olhava muito séria para mim, sentada no chão, mexia os lábios, encolhendo-os e tentando fazer sons. Aproximei-me dela e imitei-a, realizado estalidos com a língua. A criança retribuiu o gesto reproduzindo sons semelhantes.	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	3 de Novembro de 2010 - 10h05m
<b>Local</b>	Sala Verde – Sala Parque
<b>Nome da criança</b>	L
<b>Observação</b>	
L. abana a cabeça para os lados (“não”). Quando olha para mim, sorrio-lhe e imito o seu gesto. A criança retribui sorrindo e realizando de novo o gesto. Fica a olhar fixamente para mim a sorrir. Novamente repete o gesto.	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	3 de Novembro de 2010 - 11h15m
<b>Local</b>	Sala Verde – Sala Parque
<b>Nome da criança</b>	A.
<b>Observação</b>	
A. é um bebé de 7 meses. Está sentado no tapete de actividades a olhar para o espelho. Quando olha para mim, através do mesmo, falo para ele e, de seguida, sorri-me através do espelho. (contacto é sempre realizado pelo espelho.)	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	3 de Novembro de 2010 - 14h
<b>Local</b>	Sala Amarela – Sala Parque
<b>Nome da criança</b>	Í.
<b>Observação</b>	
<p>Acordou da sesta a chorar. Foi retirada do dormitório e colocada numa espreguiçadeira com chucha e uma fralda de pano. Como não parava de chorar dirigi-me a ela, coloquei-me ao seu nível e falei com ela: <i>Íris, cucu, então, porque estás a chorar?</i> Ao continuar a chorar comecei a embalá-la, tendo assim parado de chorar. Estando mais calma, parei, coloquei um móbil perto de si para explorar: <i>Olha que bonito, olha a roda, olha o passarinho, e mexe-se.</i> Observou o móbil, sempre agarrada à fralda, tocou-lhe e novamente começou a chorar. Retornei a embalá-la, cantando para ela. Parou de chorar a olhar para mim por uns instantes. De seguida, torna a chorar. À medida que ia falando com ela lembrei-me de tocar num dos botões do móbil. Este começou a tocar uma melodia e um jogo de luzes. A Í. acalmou-se e fixou as luzes, tocando-lhes.</p>	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	10 de Novembro de 2010 - 11h20m
<b>Local</b>	Sala Amarela – Sala Parque
<b>Nome da criança</b>	A.
<b>Observação</b>	
<p>Depois de almoçar foi colocada no tapete, sentada ao meu lado. Vai explorando os brinquedos que a rodeiam. Esporadicamente vai tocando na minha perna e continua depois a brincadeira. Não chega a olhar para mim. O M. aproxima-se de mim. A A. olha-o fixamente e quando este se aproxima toca-lhe. Ao tocar-lhe no rosto, o M. aproxima-se do pé dela.</p>	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	15 de Novembro de 2010 - 10h00m
<b>Local</b>	Sala Verde – Sala Parque
<b>Nome da criança</b>	Lu., F.e Assistente Operacional C.
<b>Observação</b>	
<p>Lu. e F. estão no tapete de actividades, a assistente Operacional C., coloca-se de joelhos frente a elas, bate palmas e ambas repetem o gesto. Começa a cantar uma canção e ambas demonstram-se muito concentradas. No final a F. bate palmas, enquanto a L fica muito séria a olhar para a assistente operacional C.</p>	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	15 de Novembro de 2010 - 10h15m
<b>Local</b>	Sala Amarela– Sala Parque
<b>Nome da criança</b>	Filipe e assistente operacional S.
<b>Observação</b>	
O F. está no chão a brincar. Quando a assistente operacional S. chega, olha para ele. Quando esta chama pelo seu nome passa por ele mas não lhe dá atenção. Perante esta situação o F. começa a chorar, seguindo-a com o olhar. Só quando recebe atenção da assistente, que o pega ao colo, é que se acalma, encostando a cabeça ao seu peito e sorrindo.	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	15 de Novembro de 2010 - 17h35
<b>Local</b>	Sala Verde – Sala Parque
<b>Nome da criança</b>	Lu.
<b>Observação</b>	
Na chegada da mãe, quando a vêm buscar, ao a ver, sorri e não tira o olhar da mãe. Começa a apertar os braços contra o peito e a palrear. Quando vai para o colo da mãe, olha-a fixamente, sorri, olha para mim, sorri, olha para a mãe, e assim sucessivamente.	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	16 de Novembro de 2010 - 15h10 m
<b>Local</b>	Sala Amarela – Sala Parque
<b>Nome da criança</b>	Í.
<b>Observação</b>	
Na hora do lanche dei-lhe o biberão. Enquanto o bebia olhava-me nos olhos e tocava-me no rosto, no nariz, nas bochechas e puxava ainda a minha bata. Quando mimava o acto de comer com a I., esta sorria.	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	14 de Dezembro 2010 - 10h20m
<b>Local</b>	Sala Amarela
<b>Nome da criança</b>	Í.
<b>Observação</b>	
Í. começou a chorar. Para a acalmar coloco no meu colo mas continua a chorar. Quando vê a assistente operacional (a que a acolheu nesta manhã) estica os braços, aumenta a intensidade do choro, seguindo-a com o olhar. Quando assistente operacional a pega ao colo, acalma-se. No colo dela, olha-se ao espelho, toca na sua imagem e vocaliza.	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	3 de Janeiro de 2011 - 9h30 m
<b>Local</b>	Sala Amarela
<b>Nome da criança</b>	F.
<b>Observação</b>	
<p>Na hora do acolhimento quando vê a assistente operacional, sorri e estende-lhe os braços. Olha para a mãe e para a assistente operacional a sorrir. Quando a mãe se vai embora, fica tranquilo. De seguida, chega-se junto de todas as assistentes operacionais, que estão no chão junto dos outros bebés, e encosta a cabeça, roçando-a em qualquer parte do corpo. Sempre que o fazia, a pessoa em questão, tocava-lhe, mimava-o, dava-lhe um beijo, pegava-lhe ao colo, etc. Perante estes gestos, a criança olha para o adulto e sorri.</p>	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	3 de Janeiro de 2011 - 14h15 m
<b>Local</b>	Sala Verde
<b>Nome da criança</b>	A.
<b>Observação</b>	
<p>Depois de acordar, a assistente operacional C, pega no A., leva-o para o fraldário, e muda-lhe a fralda, estando a criança neste momento calma. Depois de mudado, é colocado no chão e começa a chorar, olhando para a porta do fraldário onde ainda se encontra a C. e a estender os braços. Mesmo com a educadora presente e a falar com ele, a criança não reage a esta, e continua a chorar e a olhar para o fraldário.</p>	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	4 de Janeiro de 2011 - 12h
<b>Local</b>	Sala Verde
<b>Nome da criança</b>	António
<b>Observação</b>	
<p>A assistente operacional C. está com ele ao colo. Quando o põe no chão e vai para o dormitório, o menino chora intensamente, olhando sempre para a porta no qual viu a assistente operacional entrar. Mal vê a assistente operacional pára de chorar.</p>	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	4 de Janeiro de 2011 - 14h34h m
<b>Local</b>	Sala Amarela
<b>Nome da criança</b>	F.
<b>Observação</b>	
<p>Costuma abrir as gavetas, ou puxar um banco da sala. De modo a que não se magoe, as assistentes operacionais não o deixam fazer isso. Assim sendo, na acção, dizem “não” ao bebé. Ele pára, fica muito sério e começa a franzir o olhar. De seguida, quando tenta voltar a fazer o mesmo, repetem a palavra. O menino tira a mão, e começa a mexer no casaco. Olha para o lado e, de vez em quando, olha sobre o ombro para mim.</p>	



<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	4 de Janeiro de 2011 - 16h12 m
<b>Local</b>	Sala Amarela
<b>Nome da criança</b>	M.
<b>Observação</b>	
O menino estica os braços e abana as mãos para cima e para baixo. Quando o imitamos, sorri e desloca-se até nós. Quando chega perto de mim trepa-me e pega-me nas mãos. Quando estou de pé, trepa-me pelas pernas até se colocar de pé. Agarro-lhe nas mãos e ele começa a andar. Quando o coloco no chão, ele começa a chorar.	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	3 de Janeiro de 2011 - 15h40m
<b>Local</b>	Sala Amarela
<b>Nome da criança</b>	Mariana
<b>Observação</b>	
Na hora do lanche, quando estão a dar-lhe de comer, a meio do momento começa a dizer adeus com a mão. É um comportamento observável durante o lanche.	

## Anexo 4

### Notas de campo realizadas em jardim-de-infância

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	21 de Março de 2011 - 10h49 m
<b>Local</b>	Sala – área do desenho
<b>Intervenientes</b>	Ma. e assistente operacional É..
<b>Observação</b>	
Ma vai fazer um desenho e utiliza lápis de cor. A assistente operacional É. orienta a actividade. No momento em que está a riscar com o lápis, vira-o ao contrário e continua a riscar. Olha para o risco, olha para a parte do lápis que está virada para a folha e retorna a acção. A acção repete-se várias vezes até que a É. diz “Ma., não! O lápis não se utiliza assim.”. O menino larga o lápis e tenta levantar-se da mesa.	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	26 de Abril de 2011 - 14h14m
<b>Local</b>	Sala – grupo nas mesas
<b>Intervenientes</b>	A.S
<b>Observação</b>	
As crianças estão sentadas em grande grupo nas mesas a fazer o desenho da árvore genealógica. Algumas crianças decidiram por iniciativa própria escrever perto do desenho da mãe a palavra “mãe”. <b>a.s</b> Rute, podes ajudar-me a escrever mãe? <b>Eu:</b> A palavra começa por Mê, sabes qual é? <b>A.S</b> Eu não sei qual é. <i>(Após um breve silêncio, questiona-me)</i> <b>A.S:</b> Ah, mê de Mi.? <b>Eu:</b> Sim. Agora, um “a” e um “é”. <i>Neste momento, a criança já consegue desenhar as letras sem me questionar.</i>	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	18 de Maio de 2011 - 14h14m
<b>Local</b>	Sala – área dos Jogos de Mesa
<b>Intervenientes</b>	Eu e J.
<b>Observação</b>	
<p>Após a Jo. me pedir, sento-me junto dela na mesa dos jogos. A Jo. decidiu jogar ao jogo de construção de palavras, em que tem de ver as letras que formam a palavra, e colocar no devido lugar. De modo a participar no jogo, depois de formas as palavras, questiono-a sobre o número de sílabas que formam a palavra:</p> <p><b>Eu:</b> <i>Qual é a palavra que escreveste agora?</i></p> <p><b>Jo.:</b> <i>Peixe.</i></p> <p><b>Eu:</b> <i>E quantas sílabas tem a palavra peixe? Vamos contar?</i></p> <p><b>Jo.:</b> <i>Pei-xi-nho. (batendo as palmas).</i></p>	

<b>Observadora:</b>	Estagiária
<b>Data e Hora</b>	18 de Maio de 2011 - 13h45m
<b>Local</b>	Sala – Área de reunião de grande grupo
<b>Intervenientes</b>	Ma. e A. (monitora do CAF)
<b>Observação</b>	
<p>No momento do grande grupo, enquanto a C. lia a história que levou para casa, a Ana entrou na sala e falou com a Cláudia. Neste momento, o Ma.o olha para ela. Quando a A. está prestes a sair, o Ma. diz “eeeeee”. Já junto à porta, a A. olha para trás, sorri e manda-lhe beijinhos. Ma. retribui, sorrindo.</p>	

## Anexo 5

---

### 1º Guião de Entrevistas em Creche e Jardim-de-Infância

**Tema:** A influência da interacção entre adulto/criança no desenvolvimento da criança em Creche e Jardim-de-Infância

**Objecto de Estudo:** Perspectiva da educadora Cooperantes sobre a importância das interacções estabelecidas com as crianças.

Bloco	Objectivos	Questões Orientadoras	Tópicos
<b>A. Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Informar a entrevistada sobre o objectivo de estudo, e do trabalho em geral;</li><li>✓ Explicar qual o objectivo da entrevista para o Projecto de Investigação, explicando assim a importância da sua intervenção nesta etapa;</li><li>✓ Referir que serão utilizados nomes fictícios no trabalho, de modo a garantir a confidencialidade e anonimato em relação a toda a informação que for recolhida naquele momento;</li></ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Solicitar autorização para gravar a entrevista, referindo-o como sendo um auxiliar no papel do entrevistador;</li> </ul>		
<b>B. Interação entre o Adulto/Criança em Creche/Jardim-de-Infância</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender a opinião das educadoras sobre a importância da interação entre o adulto/criança;</li> <li>✓ Compreender os aspectos positivos que influenciam as interações;</li> <li>✓ Compreender os aspectos negativos que influenciam as interações;</li> <li>✓ Compreender qual o papel do adulto no desenvolvimento da criança;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Na sua opinião, qual a importância da interação entre adulto/criança na Creche/Jardim-de-infância?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O que pensa que influência tais interações?</li> <li>✓ Como podem estas interações afectar o desenvolvimento da criança?</li> <li>✓ Que importância tem o adulto nesta interação?</li> </ul>

<b>C. Apoio do Adulto nas aprendizagens das crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender em que momentos a educadora ajuda a criança, e de que forma gerem essa ajuda;</li> <li>✓ Perceber como consideram gerir essas ajudas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Como auxilia as crianças nas diversas situações em que é necessário o apoio do adulto?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Em que se baseia na gestão do auxílio que faz às crianças?</li> </ul>
<b>D. Dimensão Pessoal e Profissional do Educador de Infância na Profissão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceber de que forma a educadora percebe o seu percurso pessoal e profissional enquanto factores influenciáveis na sua prática educativa;</li> <li>✓ Compreender como o percurso profissional influencia a filosofia de trabalho da educadora;</li> <li>✓ Depreender se a sua dimensão pessoal influencia a sua forma de ser enquanto educadora;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Considera que o seu percurso pessoal e profissional influenciam a sua forma de interagir com a criança?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ De que modo influencia o seu percurso profissional a forma como trabalha?</li> <li>✓ De que forma pensa que a sua dimensão pessoal a influencia enquanto educadora?</li> </ul>

## Anexo 6

### 2º Guião de Entrevistas em Creche e Jardim-de-Infância

**Tema:** A influência da interacção entre adulto/criança no desenvolvimento da criança em Creche e Jardim-de-Infância

**Objecto de Estudo:** Perspectiva da educadora Cooperantes sobre a importância das interacções estabelecidas com as crianças.

***Nota informativa:** Este guião foi realizado após uma primeira análise à primeira entrevista, realizada em Creche e em Jardim-de-Infância. Pretende-se assim, nesta segunda intervenção, obter informações complementares, que não conseguimos alcançar, numa primeira fase, enriquecendo assim a primeira intervenção das educadoras.*

Bloco	Objectivos	Questões Orientadoras	Tópicos
<b>A. Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Explicar às educadoras que esta segunda intervenção pretende complementar as informações recolhidas na primeira entrevista;</li><li>✓ Motivar a educadora para se expressar, reafirmar a importância da sua intervenção neste Projecto;</li><li>✓ Pedir novamente autorização para o uso do gravador de modo a gravar a entrevista;</li><li>✓ Referir a permanência do anonimato da educadora neste estudo;</li></ul>		

<b>B. Concepção de criança</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceber que percepção a educadora tem sobre criança;</li> <li>✓ Compreender como influenciam as características da criança o currículo que constrói para o grupo;</li> <li>✓ Compreender que tipo de voz (activa ou passiva) é dada à criança no seu próprio desenvolvimento;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual é a sua concepção de criança?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual é a intervenção da criança na construção do currículo que desenvolve para o grupo?</li> </ul>
<b>C. Concepção de Educação de Infância</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender que papel as educadoras atribuem a este nível de ensino, no desenvolvimento das crianças;</li> <li>✓ Compreender qual a importância que é dada à educação de infância em creche e jardim-de-infância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual a concepção que tem sobre a educação de infância?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qual é o papel deste nível de ensino no desenvolvimento da criança?</li> <li>✓ Quais são os deveres da educação de infância enquanto ao serviço da criança?</li> </ul>



## Anexo 7

---

### Transcrição da 1ª entrevista da educadora Sara

<b>Data da entrevista:</b>	21 de Junho de 2011
<b>Duração da entrevista:</b>	7 minutos, 18 segundos.
<b>Local:</b>	Sala de trabalho da Coordenadora Pedagógica da Instituição A
<b>Entrevistador:</b>	Rute Baptista
<b>Entrevistado:</b>	Sara <sup>32</sup>

**R:** Na sua opinião qual é a importância da interacção entre adulto/criança na Creche?

**S:** Em relação à pergunta em questão, na creche, essencialmente na creche, falamos muito na relação, apostamos muito na relação. Só através da relação, dos laços que se criam de afectividade com a criança, é que conseguimos lhe dar e transmitir alguma segurança, para que a criança consiga estar connosco, bem, que se integre dentro da sala, em contexto de sala e que consiga desenvolver também ela, e criar também ela alguns laços afectivos com o adulto, isso é o mais importante.

**R:** E como auxilia as crianças nas diversas situações em que é necessário o apoio do adulto?

**S:** Como auxilia as crianças... *(pensa um pouco)*. Na creche, como eu tinha referido anteriormente, a relação e a afectividade é de facto muito importante. O auxílio que o adulto lhe pode dar é o carinho, o consolo, o conforto, o colo, se calhar é a maneira mais fácil de conseguirmos confortar a criança na altura que ela mais necessita, ou até mesmo um simples olhar *(sorri)*, porque até mesmo pelo olhar às vezes conseguimos confortar e transmitir aquela sensação de calma.

**R:** Esse auxílio é então com base, por exemplo, nas características de cada criança?

**S:** Exactamente, também.

**R:** Por exemplo, no caso da I<sup>33</sup>. o tratamento dela não era diferente das outras crianças?

---

<sup>32</sup> Não será utilizado o nome verdadeiro da entrevistada, de modo a manter o anonimato da interveniente do estudo.

<sup>33</sup> I é a sigla do nome da criança em questão. Será assim apresentado, de modo a manter o anonimato da criança neste estudo.

**S:** Não. Embora A I. solicitasse muito mais o adulto do que qualquer outra das crianças que estava na sala. Também partiu um pouco pela insegurança que ela tinha.

**R:** De certa forma então, havia um apoio da equipa em geral? Tentava-se trabalhar no mesmo sentido, por exemplo, na maneira como todos agiam?

**S:** Sim, nesse sentido sim. Tínhamos de ser coerentes nas atitudes, não é, por exemplo, um dos adultos ou uma das pessoas da equipa da sala dava colo no momento em que ela mais precisava e a outra pessoa achava que ela não precisava de ter colo (*sorrindo*), podia chorar ali à vontade. Não, é melhor haver coerência nas atitudes para que se consiga, porque senão, mesmo a própria criança vai perceber quem é que lhe pode dar colo e quem é que não lhe pode dar colo (*afirmação é dita com convicção, sem hesitações*).

**R:** Acaba por ser então uma maneira de a criança compreender que, independentemente do adulto, tentam agir da mesma forma, para não quererem só um adulto da sala?

**S:** Exactamente, apesar de a criança criar vínculo sempre com um outro adulto da sala, em prol do outro.

**R:** E nessas situações, o que é que é feito?

**S:** É fazê-lo da mesma forma, embora nós sabemos que o vínculo é diferente, é fazer sempre (*reforça a palavra*) da mesma forma.

**R:** Quando a criança se dirige só para um adulto, tenta-se na mesma que ela se dê com todos, ou há a preocupação que se continue a reforçar o vínculo que criou?

**S:** (*Acena com a cabeça em afirmação*) É bom que esse laço consiga ficar forte, mas ao mesmo tempo seria um pouco injusto para nós, não o fazermos com os outros elementos da equipa, porque aquela criança, se ela algum dia, por algum ou outro motivo se tivesse que desvincular daquela pessoa, com quem ela criou os vínculos mais fortes, iria se calhar ser mais drástico (*reforça a palavra*) se ela não tivesse criado nenhum outro tipo de laços ou relação afectiva com os outros adultos da sala.

**R:** Considera que o seu percurso pessoal e profissional influenciam a sua forma de interagir com a criança?

**S:** De certa forma sim. O meu percurso profissional passou por uns bons anos no pré-escolar (*dito a sorrir*) e só depois regressei finalmente à creche. E a creche faz-nos ter uma visão completamente diferente daquilo que é a relação, o afecto, o vínculo, faz-nos completamente ter uma visão diferente. A nível pessoal (*pensando*) achei que não me fez assim muita diferença. Se me perguntarem: “cresceste ao nível pessoal com aquilo que foste **aprendendo** na creche?” não penso que cresci, penso que alimentei aquilo que já cá tinha (*refere com convicção*) que foi-me fazendo evoluir, não crescendo na maneira e no sentido figurado de “se calhar criei-me como melhor profissional, ou uma melhor pessoa pela experiência que passei, ou estou a passar”. Se calhar não, se calhar fui alimentando algumas coisas que já sabia, que á tinha conhecimento ou que eu queria mesmo que se realizasse.

**R:** Então considera que, se calhar, ao nível pessoal, a nível de filosofia de trabalho, existem coisas, do nível pessoal que, se calhar, transpôs na sua maneira de agir com as crianças?

**S:** De certeza, porque aquilo que nós somos, não podemos descurar aquilo que nós somos como pessoas e como profissionais. É impossível descurar essas duas coisas, ou separá-las. Aquilo que eu sou enquanto profissional é igual enquanto pessoa, é a mesma coisa. Não consigo ver que me trouxesse assim uma grande diferença.

**R: e a nível profissional?**

**S:** A nível profissional foi mais a visão (*sorri*) que nós temos do pré e das crianças de três, quatro e cinco anos, a dinâmica, o serem activas, não quer dizer que não precisem de afecto, porque precisam de afecto (*em tom de questionamento, sorrindo*). Também precisamos criar laços, é evidente que precisamos, mas de uma forma completamente diferente, porque eles já são mais autónomos, mais independentes, não precisam tanto de nós, enquanto adulto sempre, sempre, ali muito presente. Ao passo que as crianças de creche precisam, somos a bengala deles naquela altura (*sorrindo*).

## Anexo 8

### Transcrição da 1ª entrevista da educadora Cláudia

<b>Data da entrevista:</b>	22 de Junho de 2011
<b>Duração da entrevista:</b>	14 minutos e 34 segundos
<b>Local:</b>	Sala do Jardim-de-Infância da Instituição B
<b>Entrevistador:</b>	Rute Baptista
<b>Entrevistado:</b>	Cláudia <sup>34</sup>

**R:** Na sua opinião qual é a importância da interação entre adulto/criança no jardim-de-infância?

**C:** Acho que é principalmente a partir da interação entre adulto/criança que se geram todas as outras interações. Portanto, o adulto é o ponto principal, é o tronco, e é a partir daí depois que se gere toda a dinâmica da sala e do jardim. O adulto como referência, e às vezes nota-se muito a diferença entre os diferentes adultos que funcionam com as crianças, portanto, há sempre um adulto de referência a quem as crianças dão mais importância, vá lá, e é esse adulto de referência que depois também ajuda em todas as interações, tanto com os outros adultos, como com as outras crianças. Portanto, em termos de importância, acho que é muito importante, o adulto como referência, o adulto como autoridade, o adulto como amigo, o adulto como par, e o adulto como mais um, no fundo, como mais um elemento dentro do grupo.

**R:** Então no trabalho que realiza há sempre essa preocupação no trabalho que faz ao nível da interação?

**C:** Claro que há. (*pensa um pouco*). O trabalho realizado é essencialmente tentar que as crianças se sintam bem, e que tenham esse adulto tal de referência. Normalmente nestas salas de Rede Pública o educador é o adulto mais referencial, porque as auxiliares nem sempre estão presentes e nem sempre são as mesmas. Portanto, o pessoal auxiliar é mais variante e o educador é que é o ponto de referência dentro da sala. Portanto, tudo parte daí assim. Em relação ao meu trabalho dentro da sala, eu pretendo, primeiro ser um ponto, o tal ponto de referência e depois ser também securizante, em que as crianças sentem que naquela pessoa, na minha pessoa, têm um pilar onde podem chegar, onde podem contar o que é que aconteceu, onde podem desabafar, onde podem rir, onde podem chorar, onde podem se agarrar em situações mais débeis, e onde vêm também um ponto de estímulo, e de lhes dar um feedback positivo, em relação aquilo que estão a realizar.

**R:** Considera que esse feedback positivo acaba por os ajudar de alguma forma?

---

<sup>34</sup> Não será utilizado o nome verdadeiro da entrevistada, de modo a manter o anonimato da interveniente do estudo.

**C:** Ajuda sempre, ajuda sempre. Principalmente para crescerem e ganharem auto-confiança e auto-estima, e a partir da confiança e da auto-estima que eles conseguem realizar cada vez mais e melhor as suas actividades, porque ao se dar uma actividade, hoje podem não conseguir realizá-la, ou mesmo que a consigam realizar, se voltarem a fazer essa actividade, vão fazer de forma diferente e com mais elementos, mais elaborada, sempre num crescendo. Se nós não tivermos aquele perfil de criar segurança, de criar afectividade, de sermos o tal pilar, e que a criança sinta que nós estamos sempre a criticar de uma forma negativa, a criança não se sente segura e pode não mostrar aquilo que é capaz de realizar, porque logicamente nem todas fazem as coisas muito bem-feitas, mas se nós tivermos um ponto ou conseguirmos arranjar sempre um ponto positivo, eles tentam sempre melhorar. Até porque crianças com baixa auto-estima necessitam desse empurrão e desse reforço positivo para conseguirem cada vez mais alcançar os seus objectivos mais elevados.

**R: E como auxilia as crianças nas diversas situações em que é necessário o apoio do adulto?**

**C:** Estando presente (*acenando a cabeça em forma de afirmação*), ouvindo, é preciso ter muita capacidade de ouvir (*sorrindo*), e com vinte crianças na sala, ou com vinte e cinco crianças na sala tens vinte e cinco pontos a chamarem-te a atenção. Portanto, tens que tentar perceber qual é que é, naquele momento, aquele que precisa mais de ti. Portanto, temos de estar sempre com atenção, e a atenção à sala, e o estar presente, dentro da sala é o ponto essencial. E depois são as ajudas pontuais, é o ajudar, o estar ao lado *de* quando alguma dificuldade mais acentuada numa determinada tarefa, é o sentar ao lado *de* para brincar ou para fazer um jogo... portanto é no fundo realizar as tarefas com eles, e não por eles, ao lado deles e dando-lhes aquele empurrãozinho, que às vezes é necessário, aquela mãozinha.

**R: Por exemplo, em situações de conflitos que existem entre as crianças, como é que faz essa gestão?**

**C:** É assim, eu normalmente, no início do ano (*pensa um pouco*) o que eu faço é, em gestão de conflitos, separo-os, as crianças que estão, e depois falo às duas, falamos os três, vá lá, se for um conflito de duas crianças, falamos os três e vamos ver porque é que aconteceu, como é que aconteceu, o que é que não devia ter acontecido e como é que podemos melhorar. Cada vez mais ao longo do ano, à medida que o ano vai decorrendo, deixo que sejam eles próprios a tentar resolver os seus próprios conflitos. E vê-se muito no final do ano lectivo, eles próprios, se arranjaram um conflito, (*exemplificando*) “mas tu fizeste-me isto, sim mas eu fiz-te isto porque tu fizeste aquilo, mas eu fiz-te isso...” e acabam por eles próprios conseguir falar sobre o assunto entre eles e resolver a situação, e acabar por dizer o que é que vão fazer para melhorar a situação.

**R: E a nível de situações, por exemplo, há muito aquela questão de que todos têm que fazer a mesma actividade. Surgindo uma criança que não queira fazer aquela actividade, naquele momento, como é que faz essa gestão?**

**C:** Naquele momento não faz, posteriormente sou capaz de a chamar e dizer (*exemplificando*) “olha anda lá, anda aqui ajudar-me, que eu quero fazer isto, anda lá tentar-me ajudar” e aí tento que ela faça, se eu achar que é muito importante que ela faça. E se todos vão fazer... (*recordando*) normalmente pela experiência que eu tenho, normalmente quando é uma actividade que todos fazem, mesmo que não queiram ser os primeiros a fazer, acabam sempre

por querer fazer também. Porque já tenho deixado aqueles que não querem para o fim e depois às meias tantas dizem (*exemplificando*) “mas olha que eu ainda não fiz!”. Portanto, eles acabam por perceber que ainda não fizeram e que não foram obrigados a fazer naquele momento, mas que têm de fazer porque é uma actividade que todos fizeram, e eles próprios também se vão sentir bem porque a fizeram e porque têm lá o trabalhinho igual aos outros. Portanto, é no fundo, não quer fazer naquele momento, faz noutro e depois vamos tentando, e se não quiser de todo, tentar perceber porque é que não quer de todo, porque normalmente são até actividades que lhes dá gozo fazer. Portanto, se ele não quer, alguma razão há e então tentar perceber porque é que é essa razão e tentar aí ver por onde se pode ir.

**R: Pode também explicar, por exemplo, se sente que no seu grupo existe uma criança que está a ser colocada de parte, qual é a sua intervenção?**

**C:** (*Pensa um pouco*) Não noto que haja crianças colocadas de parte. E (*pensado*) eles brincam todos uns com os outros e mesmo...acho precisamente o contrário. Eles quando sentem que há uma criança que está ou mais triste, ou que está adoentada, mesmo em relação à criança com necessidades educativas especiais, são eles próprios que são capazes de ir ter com a criança, e de brincar e de chamar e de saber o porquê, e de ver o porquê e assim. Portanto são muito solidários e de partilha com o outro. Portanto não tenho nenhuma criança que seja posta de parte e nem que os outros façam isso. Logicamente que há grupos e são miúdos já crescidos, com cinco anos a fazer seis e que já têm os seus grupos, com quem gostam de brincar. Mas se há um elemento de fora que vem, eles não o põem de parte. Agarram-no e explicam-lhes o que é que estão a fazer. E é assim, se ele se dá dentro do grupo dá, se não dá dentro do grupo sai e vai para outro grupo, portanto, sentir descriminação, sentir que põem de parte um coleguinha, não noto.

**R: E acha que enquanto pilar para essas crianças acaba por ser um exemplo, para esse tipo de atitudes por parte delas?**

**C:** Penso que, todo este tipo de atitudes, e todas as atitudes que eles têm, em relação ao outro dentro da sala de aula, tem muito a ver com aquilo que eu sou e com aquilo que lhes tento transmitir (*acenando com a cabeça*), isso não tenho dúvidas.

**R: Considera que o seu percurso pessoal e profissional influenciam a sua forma de interagir com a criança?**

**C:** Sem dúvida (*sorrindo*). Essencialmente a partir do momento em que fiz uma especialização em educação especial eu consegui perceber o outro lado, as dificuldades, a criança com dificuldades, a criança marginalizada, a criança mais posta de lado, a criança que não é tão querida dentro do grupo e, a partir daí, tentei sempre (*reforçando a palavra*) formar o grupo como um todo, portanto, logicamente que todos nós temos os nossos amigos e não temos de gostar de toda a gente de igual forma. Mas enquanto grupo temos de que e funcionar como grupo coeso, e como um grupo não podemos andar em conflitos, porque os conflitos não nos levam a nada. Portanto quanto mais tempo andarmos em conflitos menos fazemos. E é aí que eu tento, e esta é a mensagem que lhes tento passar. Logicamente temos os nossos amigos especiais, com quem gostamos mais de brincar e não precisamos de brincar sempre todos da mesma maneira e com as mesmas pessoas. Hoje podemos brincar com A, amanhã com B e depois com C. Há aquela pessoa com quem nós temos as afinidades todas, e com quem gostamos de estar sempre. Mas, se há um dia que essa pessoa quer ir brincar com outra pessoa,

temos de deixar ir brincar com a outra, não podemos ser egoístas ao ponto de a querermos só para nós. Portanto, é todo este tipo de situações que eu tento gerir enquanto grupo e enquanto sala.

**R:** E acha que, ao nível da sua filosofia de trabalho, então existe a sua parte pessoal, está lá inserida?

**C:** Eu acho que tem tudo a ver com os nossos valores, com as nossas vivências e com a nossa forma de ser. E eu sou assim e penso que é isso... quando nós somos puras naquilo que fazemos, puras no sentido de que damos realmente aquilo que nós somos ao outro, é isso que o outro aprende de nós, e é isso... se somos bons, vão buscar o bom, se somos maus, vão buscar o mau. E é isso portanto, eu penso que parte muito daquilo que eu lhes transmito, da maneira de ser e da maneira de estar dentro do grupo, e eles, aí, absorvem aquilo de uma maneira (*gesticulando*) tão natural que acaba por fazer parte, é uma coisa natural, é uma coisa que acontece, é uma coisa simples que aconteceu na sala, e durante o ano.

## Anexo 9

---

### Transcrição da 2ª entrevista da educadora Sara

<b>Data da entrevista:</b>	29 de Junho de 2011
<b>Duração da entrevista:</b>	29 minutos, 19 segundos.
<b>Local:</b>	Sala de trabalho da Coordenadora Pedagógica da Instituição A
<b>Entrevistador:</b>	Rute Baptista
<b>Entrevistado:</b>	Sara

**R:** *Em relação ao que disse na outra entrevista, poderia dizer o que é que pensa que influencia a interacção entre adulto/criança?*

**S:** Sim... o espaço influencia. A maneira como as coisas estão organizadas dentro da sala, influencia. E também (*pensando*) as próprias pessoas, ou seja, a personalidade das próprias pessoas, porque se ligam mais... Os adultos ligam-se possivelmente, e às vezes é o que acontece, muitas vezes, ligam-se mais a uma criança do que a outra, tal e qual como as crianças se ligam mais a um adulto do que a outro.

**R:** *Então, como acha que essas interacções podem afectar o desenvolvimento da criança?*

**S:** Com base na experiência que tenho, quando a interacção entre o adulto e a criança é, de certa forma, muito protectora, muito... com os laços afectivos muito vinculados, poderá condicionar um pouco o desenvolvimento da criança, ou seja, o facto de às vezes protegermos mais certas e determinadas crianças de algum risco que possa correr dentro da sala, ao nível de exploração livre, ou de protegermos, ou mesmo de ajudarmos ou intervirmos, no percurso que a criança está a tentar fazer, acaba por condicioná-lo, porque a criança aprende por tentativa e erro. Se nós vamos facilitar (*sorrindo*) a transição para os obstáculos ou para alguma coisa que esteja dentro da sala, o facilitismo acaba ali por interromper um pouco do desenvolvimento. A interacção que o adulto cria com a criança, se os laços afectivos forem muito, muito grandes (*reforçando*) entre um e outro, o facto de o adulto abandonar, sair da sala, também acaba por condicionar, porque aquela criança fica ligada só àquele adulto de referência.

**R:** *Como é que se age nessas situações, quando se apercebem que há essas tais crianças? Recordo-me, por exemplo, do A. da Sala Rosa que, em relação à C. tinha esse tipo de comportamento, e em relação à I. na outra sala dependia um pouco de quem a acolhesse, como é que fazem essa gestão?*

**S:** Tentar sempre fazer a transacção para outro adulto que está na sala. Às vezes é um pouco complicado porque eles próprios rejeitam, eles são os próprios a rejeitar. Mas, tentar sempre entregar a criança ao outro, fazer com que esteja mais um bocadinho de tempo ao colo, para haver uma maior interacção entre o adulto e a própria criança para ela sentir-se segura, e através dessa segurança, criar ali alguma ligação, embora nunca seja igual.



**R: Em relação a um dos factores que considerada que influenciam, referiu-se ao espaço. Como é que é organizado o espaço então?**

S: O espaço da sala tem tendência a ser o mais amplo possível. O facto de colocarmos ou não alguns objectos, ou alguns obstáculos no centro da sala para desafiar a curiosidade deles e também, de certa forma, influenciar ali o desenvolvimento motor, poderão ser benéficos. E aí, podemos criar uma maior relação com a criança, o facto de termos um ambiente também mais desafiador.

**R: E que tipo de alterações vai sofrendo ao longo do ano lectivo?**

S: À medida que as crianças vão tendo um desenvolvimento motor em que já estão mais independentes do adulto, que já têm uma mobilidade maior, o espaço pode ser mais amplo, não necessita de ter tantos obstáculos.

**R: E em relação ao adulto, que falou ser também outro factor, qual é o papel do adulto ao longo dessa fase do ano lectivo, uma vez que o espaço sofre uma alteração, como é que o adulto acompanha?**

S: Até mesmo com os brinquedos que estão na sala. Vão ficando desadequados à faixa etária em que eles se encontram. Então o adulto tem de estar desperto para. Se o adulto achar que aqueles objectos, aqueles brinquedos já não estão a ser desafiadores, o próprio adulto tem de fazer essa adaptação, essa alteração.

**R: O adulto em relação à criança, acha que deve ser mais protector, deixar numa exploração mais livre?**

S: Sim, o papel do adulto é ser mediador. Mediador na aprendizagem... mediador, não quer dizer no seu desenvolvimento, porque cada uma tem o seu próprio ritmo, cada uma tem o seu próprio desenvolvimento. O estar lá, para criar esse tal desafio à aprendizagem é de maior importância que o adulto tem na sala, principalmente no berçário.

**R: Pode referir como gere, quando está com as crianças, as interações, por exemplo, nos momentos da rotina? Ou seja, qual é que acha que é o seu papel nesses diferentes momentos?**

S: No momento do acolhimento, é um momento crucial. Mediante a faixa etária, eles vão atravessando momentos piores, momentos melhores... a fase à transição dos 9 meses que é um pouco mais complicada, porque eles têm tendência em não querer largar tanto a família e virem para o nosso colo, o de tentar estar mais atento possível o de tentar estar o mais presente possível, em que demonstrar a maior confiança possível na passagem da criança, para também não transmitir ansiedade aos pais à preocupação aos pais, porque, está tudo interligado. A interação que nós criamos com as crianças, também está um pouco interligada com a interação que criamos com as famílias. Muitas das vezes as famílias só confiam o bebé a nós, no momento de acolhimento se tiverem confiança no nosso trabalho, se tiverem confiança em nós. Tu viste isso e sentiste isso na pele, não é? (*rindo e relembrando as situações que se sucederam comigo, enquanto estagiária, no momento do acolhimento dos bebés*). E acontece sempre isso. Transmitir confiança aos pais e transmitir o máximo de segurança às crianças no momento do acolhimento.

**R: E por exemplo, ao momento da refeição, que tipo de interacção é que há?**

S: A conversa, o falar, o estar presente, Às vezes o facto de nós nos distrairmos um pouco com a conversa do vizinho do lado, não nos apercebemos que isso pode também prejudicar a hora da refeição com aquela criança, porque o que eles querem, de facto, é que nós estejamos ali para

eles. Eles próprios vão exigindo de nós a conversa, o estar ali, o brincar um bocadinho, o cantar, para que eles também criem ali uma relação, porque exactamente nos momentos de refeição e nos momentos de mudas, é onde há uma maior interacção entre o adulto e a criança.

***R: Por exemplo, deve ser complicado, pois eu recordo-me que há crianças que comem primeiro por terem feito a primeira refeição mais cedo, e há crianças que ficam mais ansiosas e que andam de volta do adulto, enquanto o adulto está a acompanhar outra criança. Que tipo de gestão é feita nestes momentos?***

**S:** *(acenando afirmativamente)* é um bocado complicado na prática! Na prática a gestão do tempo é que, não podemos dizer que vai contra os nossos princípios, não tentamos que as coisas funcionem da melhor maneira, mas às vezes, é um bocadinho complicado, porque se temos oito crianças para comer, estamos só duas a dar almoços, às vezes o tempo acaba por complicar um bocadinho. Embora os ritmos deles também sejam diferentes, eles procuram-nos à mesma hora, todos não é... eles vêm os tachos, e ficam com vontade de comer *(sorrindo)* não é? Às vezes é um bocadinho difícil conciliar, temos de conciliar ali as coisas, mas é o tentarmos dar atenção àquele que está a comer e ao outro que nos pede constantemente, que nos solicita constantemente.

***R: Pode explicar-me qual é a sua concepção de criança, neste caso ao nível da Creche?***

**S:** Por acaso, ainda há poucos dias, estávamos a falar lá na sala e surgiu-nos, num espaço de um ano, quantas aprendizagens é capaz de fazer a criança: adquire o controlo motor; adquire a linguagem, ou não, porque também vai depender um bocadinho do ritmo, mas supostamente, dentro de um ano de idade, eles adquirem as bases para o desenvolvimento para o resto da vida não é? Então a concepção de criança aqui é que no espaço de um ano *(salienta a palavra)*, todas as aprendizagens mais importantes serão feitas, não é...

***R: Fala-se muito da criança que constrói o seu currículo... então neste caso, qual é a participação que a criança tem, embora sejam crianças pequenas, que tipo de contributo é que dão na construção do currículo delas?***

**S:** As crianças são muito curiosas, são instintivamente curiosas, elas são despertadas para a aprendizagem nesta faixa etária, e então são elas próprias que vão construindo, sozinhas, o seu próprio currículo, porque é através das acções que praticam que o vão construindo.

***R: Então as actividades que são feitas são com base em quê?***

**S:** O adulto é o mediador, não é, o adulto tem que criar um ambiente de estímulo, tem de criar um ambiente que seja desafiador às aprendizagens. Estou a lembrar-me do túnel. A criança passa por baixo do túnel, se não tiver medo. Mas o túnel, é baixo... se eles não aprenderem que têm de baixar um pouco a cabeça para entrarem dentro do túnel, eles vão por tentativa erro, baixam à primeira, baixam à segunda... Se nós facilitarmos isto, eles deixam de perceber que aquilo é de facto um obstáculo e a vida vai torna-se mais facilitada. Se nós metermos o túnel para cima, para eles, aquilo deixa de ser um obstáculo, e então condiciona a aprendizagem. Então, o papel do adulto é esse, é ser um desafiador para a aprendizagem.

***R: Neste berçário, embora existam dois grupos e existam duas salas, só existem dois Projectos Pedagógicos. Pode explicar porque é que só existe um que é comum às salas, em que se baseou?***

**S:** Então é assim, o Projecto Pedagógico vai direccionado ao grupo, mas no berçário vai muito direccionado à faixa etária, vai muito direccionado às competências que se querem atingir durante aquele ano lectivo. A mim facilita muito mais ser um único Projecto para duas salas se me basear nas competências, criar os objectivos para as competências, do que criar currículos alternativos, ou individuais, embora nós vamos começar a trabalhar no PDI (*Plano de Desenvolvimento Individual*) e vamos ter que começar a criar planos individuais, planos de desenvolvimento individuais, e aí sim, vão ter objectivos específicos e individuais para cada criança. Até aqui, não...e também com as funções que desempenho, é muito difícil de conseguir conciliar as coisas. Então, foi por isso que criei um Projecto Pedagógico, em que os objectivos se focavam essencialmente nas competências, naquilo que se pretende para o ano lectivo.

***R: Então e como é que fez essa divisão? Pelo que estou a compreender há noção que existe dois grupos diferentes, então, como é que faz essa divisão, dentro do próprio Projecto?***

**S:** O Próprio Projecto é um único. Temos duas caracterizações diferentes, duas caracterizações de dois grupos diferentes. Os objectivos são os mesmos, são traçados para o ano lectivo, mas são os mesmos para os dois grupos. E depois, são traçados dois perfis: o perfil de um grupo e o perfil do outro grupo. No momento final de avaliação, eu já sou capaz de dizer se aqueles objectivos que foram traçados no início do ano se concretizaram com os dois grupos, se se concretizaram só com um, ou não, ou com nenhum. O momento de avaliação para mim é aquele que considero, depois, o mais importante no meio disto tudo, porque os objectivos iniciais são um bocadinho vagos, e são um bocadinho aquilo que nós pensamos que efectivamente podem acontecer. Mas a avaliação é mesmo aquilo que acontece, pronto.

***R: Então na avaliação o que é que apresenta?***

**S:** Neste ano fizemos portefólio, embora ali no berçário eu tenha um bocadinho de dificuldade, tentei um bocadinho trabalhar mais com as famílias, perto do final do ano, para ver se conseguia elaborar uma coisinha maior, mais abrangente (*sorrindo*). Embora o portefólio seja feito com a participação da criança, essencialmente com a participação da criança, no berçário tentamos que a família também participe naquele que é o livro da criança, no final do ano, um livro das aprendizagens. No final do portefólio, existe uma avaliação individual, e aí sim, baseada nas áreas de desenvolvimento, o que é que de facto a criança consegue fazer, ou o que é que a criança não consegue fazer.

***R: tendo em conta a concepção que já falou, sobre o papel da criança e mesmo sobre a criança, a nível da própria educação de infância, pode dizer qual é a sua concepção sobre a educação de infância?***

**S:** a educação de infância (*pensando um pouco*) ... ultimamente fala-se muito da creche, mas é muito pouco valorizada. E como dizia anteriormente, a primeira infância é a base de todas as aquisições. Se existe, de facto, falhas, se as pessoas que estão em creche não conseguem transmitir às crianças, ou não são desafiadoras o suficiente para que elas consigam fazer as aprendizagens que devem de ser feitas até à idade de três anos, vai ser muito mais difícil que as consigam fazer, por exemplo, quando entrarem numa escola primária... Por isso, a educação de infância, para mim, começa na 1ª infância, e é aí que tem de ser trabalhada, é aí que tem de ser explorada, e é aí que nós nos podemos debruçar muito, porque é aí, efectivamente, que os

estudos estão muito voltados para a creche, mas existem muito poucos apoios, e existe muito pouca divulgação.

**R: Então o que acha, já agora, que deveria ser feito, para valorizar?**

**S:** A primeira coisa seria alterar os currículos dos cursos de educação básica (*rindo*)!

**R: Então acaba por ser um bocadinho a própria formação que influencia tudo isso?**

**S:** exactamente, claro, sem dúvida! Quando estamos a formar educadoras de infância com o nome de educação pré-escolar, automaticamente, estamos a desvalorizar aquilo que é mais importante, que é a creche.

**R: então, a nível de currículo, o que é que na sua opinião deveria ser alterado, tendo em conta que, você que recebe muitas estagiárias, e tem um pouco a noção, no meu caso, que vim de outra ESE (Escola Superior de Educação) sem ser a de Setúbal, acho que teve ter notado diferenças. O que acha, no que devia ser, no geral, alterado?**

**S:** Para já, o tempo de estágio. Acho que devia ser repensado. É muito pouco tempo de estágio. Depois, mesmo a nível da formação, existe muita coisa que não é falada, existem muitos pedagogos que nem sequer são abordados. Lembro-me há poucos dias, que nos surgiu numa conversa, em que falámos sobre Maria Montessori. E há estagiárias que estão no 4º ano e nunca ouviram falar de Maria Montessori. Maria Montessori criou jogos, muito desafiadores à aprendizagem, baseados, basicamente, na fase sensório-motora, e acho que é muito importante que as próprias escolas de formação foquem tudo aquilo que é de melhor para a 1ª infância, e neste momento isso nem sequer está a acontecer.

**R: Então e qual considera ser o papel, ou que deveres tem a Educação de Infância ara as crianças?**

**S:** A única, uma das coisas que se poderia criar que nos ajudava imenso, a nós, profissionais da educação, e a todos os que estão a fazer formação e vão sair para a via profissional, seria criar um currículo (*reforça a expressão*), tal e qual como se criou para pré-escolar. Criar um currículo para creche, porque aí sim, já se conseguia traçar melhor os caminhos, até se chegar lá. As coisas são muito vagas. Cada um pega naquilo que quer para a construção de um currículo e vai criando eles próprios o seu currículo...

**R: Acha que era por aí que se valorizava mais a nível da creche?**

**S:** Era uma das coisas!

**R: Pode explicar outras funções da Educação de Infância na criança? Por exemplo, é só direccionada para a criança, para os outros núcleos da criança, como a família, o núcleo da casa, há alguma influência?**

**S:** Há sempre, sempre! Por isso é que nós pomos no nosso Projecto Pedagógico o trabalho com a família, e não podemos descurar disso, porque é impensável trabalharmos em creche ou mesmo no pré-escolar, sem a colaboração, a participação da família, porque efectivamente, eles são o nosso elo de ligação à criança.

***R: Já agora, o Projecto é construído com base em quê?***

S: Fazemos a caracterização do grupo, depois de fazermos a caracterização do grupo, traçamos objectivos para, depois falamos um bocadinho sobre o trabalho em equipa, sobre o trabalho em comunidade, o trabalho com a família, porque são factores que também influenciam o Projecto Pedagógico.

***R: Então, tem sempre em consideração, a equipa, a família e a comunidade. E a própria Instituição tem alguma influência no Projecto que realiza?***

S: Tem. O Projecto Pedagógico é constituído por duas partes: a primeira parte é a organização Institucional, porque sem ela (*acenando negativamente*) não fazemos o resto. A parte da organização institucional onde são colocados todos os horários, como se fizeram as divisões de grupos, as escolhas de equipa, é onde é colocado tudo a nível de organização institucional; a segunda parte, o segundo capítulo do Projecto Educativo, são os projectos de Sala.

***R: E esses Projectos são depois apresentados?***

S: Esse Projecto é apresentado à mesa administrativa, que é o órgão máximo da Instituição, e para a Segurança Social.

***R: A nível interno, por exemplo, a equipa de trabalho tem acesso?***

S: Tem, de todo. E sim, muito importante.

***R: Acha isso importante?***

S: Acho muito importante (*acenando afirmativamente*).

***R: Em que sentido?***

S: Mesmo para consulta. Por exemplo, muitas das nossas auxiliares questionam-nos sobre muita coisa. Por vezes achamos que, sim senhora, às vezes faz sentido, e é bom termos um dos nossos Projectos dentro da sala para elas verem também. Só que os nossos Projectos são um bocadinho abrangentes... nós nos nossos Projectos, não está lá a dizer “vamos falar sobre a água, vamos falar sobre a terra, vamos falar sobre o planeta ou a reciclagem...” não está lá! São Projectos que vão surgindo ao longo do ano e que partem das crianças. Então, o facto de estar lá dentro da sala ou não (*fazendo uma pequena pausa*) não tem muito a ver. Tem só a ver com os objectivos para aquele grupo de crianças, são objectivos generalistas, com base nas competências. Sempre que algum pai nos solicite, temos para mostrar.

***R: E costumam solicitar?***

S: Não, apenas sabem que existem.

***R: Nunca então há a curiosidade de os pais...?***

S: Não, até porque na primeira reunião de pais, é mostrado aos pais quase que um resumo do que temos num Projecto Pedagógico.

***R: Além de Educadora de Infância, de um berçário e de outro, é também Coordenadora Pedagógica da Instituição. Observei que o tempo que passa com as crianças, de vez em quando, é mais reduzido, comparando com as Assistentes Operacionais. Como é que faz essa gestão do tempo?***

**S:** Não tenho uma gestão muito rígida acerca do tempo que passo dentro da sala. Vou conciliando, se estiver na parte da manhã na sala Amarela, passo a parte da tarde na Sala Rosa, mas se, por exemplo, na hora de almoço estiver tudo tranquilo na Sala Amarela, eu ausento-me um bocadinho... trânsito de sala para dar uma ajuda à outra sala, ao lanche e vice-versa... não tenho um horário muito rígido e não cumprio horários muito rígidos. Até porque ausento-me muito, e então é muito difícil estar a cumprir horários, porque mesmo as próprias pessoas acabavam por me cobrar (*rindo*) se eu passava mais tempo num lado do que no outro.

**R: Então e como é que acha que as próprias crianças reagem a essa ausência e presença?**

**S:** É engraçado, porque foi uma aprendizagem que elas fizeram...porque eu tento sempre estar presente nos primeiros dias da criança na Instituição. Faço a adaptação, mas transito a criança sempre para o adulto que estiver comigo, para que ela não fique muito agarrada a mim. E então, consigo conciliar muito bem as duas coisas. Eles têm muito boa relação comigo, aceitam-me muito bem dentro da sala, embora se consigam despegar de mim também, facilmente, quer eu entre, quer eu saia. Muitas das vezes também choram, não é, mas também é evidente que se eu estiver com ele ao colo, e se me chamarem, e eu fizer aquela ausência, também choram, mas facilmente são confortados pelas outras pessoas que estão na sala também.

**R: Você fez um Projecto, e tem objectivos. Acha que, de certa forma, o ter um outro papel importante na Instituição acaba por influenciar um pouco o tipo de trabalho que faz junto da criança?**

**S:** Sim, acaba. Acaba, porque o facto de ter o tempo um pouco limitado e distribuído também pelas outras pessoas, pelas outras salas, pelas outras valências, não estou tão presente na sala. Limita-me à avaliação final de ano, tenho mais dificuldade em fazer, peço muito mais a colaboração das pessoas que estão a trabalhar comigo, e penso que se eu estivesse a tempo inteiro o trabalho que era desenvolvido sempre de maneira diferente, porque estava só para aquele grupo de crianças, estava só para aquele grupo de adultos dentro da sala, o que me facilitaria imenso e que se calhar eles acabavam por ganhar, porque estava mais disponível.

**R: E ganhavam em que sentido?**

**S:** Ganhavam mesmo a nível de tempo, de trabalho, porque o facto de eu não estar lá, também (*pensando*) ... eu também deixo muito ao critério das minhas auxiliares, o trabalho que é feito lá. Elas também vêem mais ou menos como é que as coisas funcionam quando eu lá estou. A observação aqui também é muito importante não é (*acenando afirmativamente*). Mas se eu estivesse mais presente, possivelmente ia conduzir o trabalho de uma forma diferente, estava lá sempre, não é, as minhas ausências às vezes podem criar dentro da equipa alguma instabilidade, e o facto de eu estar presente, se eu estivesse sempre dentro da sala, se calhar quando eram conduzidas com uma harmonia diferente.

**R: Falou que as auxiliares que a ajudam esta fase. Que tipo de ajuda, como é que ajudam?**

**S:** É tudo verbal, tudo verbal! Já funcionámos com o caderno, mas o caderno não funciona (*rindo*), o caderno fica muito esquecido dentro da gaveta...

**R: Então que tipo de ajuda dão a nível verbal?**

**S:** Algumas aquisições que são feitas pelas crianças. Fazem uma descrição.

## Anexo 10

### Transcrição da 2ª entrevista da educadora Cláudia

<b>Data da entrevista:</b>	27 de Junho de 2011
<b>Duração da entrevista:</b>	22 minutos e 06 segundos
<b>Local:</b>	Sala do Jardim-de-Infância da Instituição B
<b>Entrevistador:</b>	Rute Baptista
<b>Entrevistado:</b>	Cláudia

**R:** *Só para complementar a entrevista do dia anterior, gostaria de saber quais são os factores que pensa influenciarem o tipo de interacção entre adulto/criança?*

**C:** Ora os factores (*pensando*) têm a ver com a confiança, o ser capaz de implementar regras, sem serem impostas, sendo discutidas e trabalhadas em grupo... Portanto, claro que muitas das vezes somos nós que atiramos a regra para o ar, mas se forem conversadas em grande grupo, vai acontecer que essas regras são interiorizadas mais facilmente, são percebidas mais facilmente e as próprias crianças adoptam-nas como fazendo parte do percurso delas, e delas, sem ser uma coisa muito imposta, muito obrigatória. Portanto acabam por fazer parte das suas vivências, e acabam por fluírem normalmente. Depois em rotinas também ajudam às formas de interacção, e que as crianças e que o adulto perceba as diferentes fases do dia e dos tempos. E depois também há a coerência, (*acenando afirmativamente*) portanto, o ser coerente, ou não agirmos de uma forma num dia e noutro dia de outra forma. Portanto, às mesmas situações, agirmos sempre da mesma forma, portanto sermos coerente naquilo que fazemos e naquilo que dizemos e quando aplicamos um “não”, explicarmos o “não” e sermos coerentes com o “não”, e quando dizemos o “sim”, sermos coerentes com o “sim”... não é hoje dizermos o “sim” e amanhã dizermos o “não”, e daqui a meias tantas a criança está muito baralhada sem saber muito bem: “mas então eu ontem podia, hoje já não posso, como é que é?”. E pronto, penso que é essencialmente essas atitudes que influenciam a interacção entre adulto e criança.

**R:** *E pode então explicar como apoia as crianças, nas diversas situações ao longo do dia?*

**C:** Em termos de rotinas, como é que é o apoio... (*pensando*) Portanto, de manhã, o acolhimento, é feito de criança a criança. Depois, na altura em que estamos em grande grupo, eles têm o momento do contar e do mostrar, em que eles contam as novidades e mostram os brinquedos que trazem de casa, alguma coisa que correu melhor ou pior em casa, portanto, temos esse tempo para eles próprios se sentirem bem e iniciarem, vá lá, o período escolar. Depois, segue-se o trabalho individual, ou o trabalho em grupo, ou o trabalho em pequenos grupos, consoante o que está planeado dentro dos temas ou dos assuntos que se estão a trabalhar no momento. Depois, em relação ao almoço, no início do ano, eles são acompanhados, durante um quarto de hora, pelas Educadoras, pois as educadoras também acompanham os almoços, e aí é para tentarmos perceber como é que cada um deles come, quais são as regras que tem, quais são os hábitos que tem... ter um bocadinho a perspectiva de como é o almoço das crianças, e depois para podermos também trabalhar ao nível de sala, nas questões mais problemáticas, se há

alimentos que eles não gostam, porque é que não gostam e porque é que têm de comer, quais são as regras que têm de ter à mesa, quais são os utensílios que se utilizam na refeição, porque há meninos que se calhar em casa só comem de colher e aqui começam a comer de colher, de garfo e de faca. Portanto, todas essas coisas vão ser trabalhadas ao longo do ano, para depois terem uma alimentação mais saudável. Em relação à higiene, tento cada vez mais, e ao longo do ano que eles venham a ser autónomos, portanto que eles vão à casa de banho sozinhos, quando precisam, que saibam limpar o rabinho, que saibam lavar as mãos, que saibam utilizar o papel higiénico e que saibam usar os toalhetes das mãos. No início, claro que precisam de mais ajuda, e ou vou eu ou vai a auxiliar com eles a acompanhá-los e temos períodos em que eles vão todos à casa de banho ao mesmo tempo, antes das refeições, antes de irmos a uma actividade qualquer fora de sala de aula, vamos todos à casa de banho e fazer a higiene em grupo, e eles também têm de perceber que têm de esperar, ou não, sobre isso.

***R: Pode ainda explicar como age ou ajuda a criança no momento do acolhimento?***

C: Normalmente, no início do ano, são situações mais problemáticas, porque há aqueles que choram, há aqueles que não querem largar a mãe... Pronto, e assim, é tentar dar a melhor atenção possível àquela criança, naquele momento. Ao longo do ano, essas coisas vão se diluindo e quando acabam eles entram, e “bom dia”, perguntar à mãe ou a quem traz a criança se tem algum recado ou alguma coisa. A criança entra e automaticamente também já tem a rotina feita, também já tem a rotina adquirida, já sabe que vai para o tapete esperar, para todos juntos começarmos e iniciarmos a manhã de trabalho.

***R: Pode dizer qual é a sua concepção de criança?***

C: Ora, qual é a minha concepção de criança... (*pensando*) a criança é um ser humano como qualquer outro (*sorrindo*), com a sua personalidade, a sua maneira de ser e a sua vontade. É claro que vai-se diluindo, vai-se transformando, vai crescendo à medida que o adulto interage com ela, e vai dando as noções da vida e do saber estar, e do saber ser e das aprendizagens que vai realizando. Que posso dizer mais... quer dizer, não vou fazer aqui um tratado de psicologia sobre a criança, portanto, essencialmente, temos que percebe que a criança quando chega aqui tem uma personalidade, uma maneira de ser, tem certas atitudes. Temos que a respeitar, tal e qual como ela nos respeita a nós, e temos que a ajudar a crescer e a desenvolver as suas capacidades, essencialmente as suas capacidades (*reforçando*), que cresçam e que se desenvolvam de forma harmoniosa e construtiva.

***R: Também ouvimos falar, a nível de currículo, que a criança constrói o seu currículo. Podemos dizer também como a criança intervém na construção do currículo que é desenvolvido para o grupo?***

C: É assim, nós aqui na sala funcionamos um bocadinho em termos, não de uma forma totalmente com a pedagogia de MEM, mas com muitas características MEM (Movimento de Escola Moderna). O que é que isto quer dizer, tudo parte deles...pronto, não é tudo... a maior parte das coisas partem deles. Se os assuntos tratados, normalmente, partem ou surgem do interesse deles ou do período da manhã no contar e mostrar, e aí surgem temas que depois há um grupinho que quer trabalhar sobre isso, ou, por exemplo, uma menina que trouxe bonequinhos pequenos daquelas colecções do *Pinny Pon*, desse género, e depois podemos trabalhar, por exemplo, trabalharmos conjuntos com isso. Partindo das coisas que eles trazem, portanto, aí assim a própria criança no fundo está a fomentar o seu currículo, a aplicar o seu currículo, porque as coisas partem essencialmente deles. Também há, por exemplo na altura do Natal, situações que não partem tanto da criança, mas partem da envolvimento da criança. E há



outras que partem, porque também podem partir de mim, porque também como membro do grupo posso atirar um tema ou dizer-lhes “descobri isto sobre, [sei lá], sobre a lua. O que é que vocês acham, acham divertido? Vamos explorar como é que é a lua, como é que é...” por exemplo. Portanto, são situações que podem partir deles, podem partir de nós, podem partir do meio envolvente, mas que têm muito a ver com eles, e por aí podemos dizer se calhar que o currículo parte da criança. Agora, há uma quantidade de situações, essencialmente agora, com as metas de aprendizagem, e mandadas pelo Ministério da Educação, que nós temos de cumprir até ao final da educação pré-escolar, e aí si, cabe ao Educador, perceber como é que, partindo dos temas ou dos assuntos que a criança traz, consegue aplicar o currículo do pré-escolar e as Metas, para conseguir atingir as Metas finais da educação pré-escolar.

**R: E considera que esse é o caminho mais adequado?**

**C:** É assim, para mim faz. Tudo o que vai ao encontro dos interesses deles, é de mais fácil absorção e entra com mais facilidade, e eles aceitam com mais facilidade. Se for uma coisa imposta, eles têm mais dificuldade em entender. Claro que também chegam lá, porque antigamente, chegavam, e se calhar era assim que funcionava (*acenando afirmativamente e sorrindo*). Neste momento, para mim, faz mais sentido trabalhar desta forma. Portanto, partir do interesse deles, ou ir ao encontro dos interesses deles, para conseguir atingir os objectivos. Mas isso são caminhos que cada um fará, para mim, neste momento, faz mais sentido trabalhar assim.

**R: Pode então agora dizer qual é a sua concepção sobre Educação de Infância?**

**C:** Pergunta difícil... (suspirando) a minha concepção de Educação de Infância (*pensando*) ... no fundo, e em termos gerais, e para não fazer um tratado de pedagogia (*sorrindo*), é partir daquilo que a criança é, com a sua personalidade, com a sua individualidade, ajudá-la a crescer dentro de um grupo, fazer parte desse grupo, e conseguir que ela cresça, evolua e venha a adquirir os conhecimentos e as capacidades para avançar nos estudos ao longo da sua vida.

**R: E qual pensa que é o papel da Educação de Infância no desenvolvimento da criança?**

**C:** É precisamente esse, é ajudar que a criança, com as suas capacidades, consiga crescer, ajudando-a a descobrir, a explorar, a investigar, não lhe dando a “papinha toda feita”, portanto, vamos ajudá-la que seja ela a pensar, a resolver as situações, a ter interesse por vir a saber cada vez mais sobre um assunto, a não ficar satisfeita com aquilo que sabe e tentar descobrir sempre mais. Portanto, ao longo da vida é isso que ela vai precisar.

**R: A Educação de Infância sozinha é capaz de trabalhar essas características na criança?**

**C:** Não (*acenando negativamente*) ... não e eu acho que aqui assim, a família também tem um papel muito importante. E por aí também a importância de um trabalho paralelo, em termos de escola família, os intercâmbios com as famílias, a articulação com as famílias, as reuniões, não só para dizer que o menino fez isto, e aquilo, aqueloutro, e conseguir atingir este e aquele objectivo, e apresentar a fichazinha de avaliação, mas... com temas interessantes, para poderem ser discutidos em grupo e fóruns de discussão sobre um tema qualquer e, cada vez mais, pedir, e começando já na infância, levar os trabalhinhos de casa (*entre aspás*), não com o conceito do trabalho de casa antigo, mas o trabalhinho de casa, em que o pai ou a mãe, ou o familiar mais próximo, possam ajudar a criança a descobrir, a pesquisar, a trazer para a escola, neste caso para o jardim-de-infância, novas ideias, novos registos, novas situações que sejam uma forma de partilha com todo o grupo.

**R: A nível de Projecto Curricular de Sala, as crianças ajudam nesse trabalho, ou qual é a intervenção delas, a nível da construção desse Projecto Curricular Grupo?**

**C:** Em termos do meu Projecto Curricular, o Projecto curricular é uma coisa do Educador. Eu aí, assim, não tenho dúvidas que o Projecto Curricular de turma, ou de grupo é um trabalho de Educador. Agora, é um trabalho de Educador, feito com alguma seriedade, e feito a pensar naquele grupo. Portanto, o meu Projecto Curricular, que tenho para este ano, de maneira nenhuma é igual ao Projecto Curricular que tive no ano passado. Poderá haver pontos comuns, como por exemplo, a minha metodologia de trabalho, os objectivos gerais para a educação pré-escolar, agora, a forma como lá chego tem a ver com o grupo que tenho. E portanto, acho que é essencial que, numa primeira instância, e se calhar o primeiro período, será o ponto de partida, porque só um mês é pouco, para tentar perceber como é que o grupo funciona, quais são as potencialidades desse grupo, quais são as dificuldades desse grupo, e partindo daí, então, construir o Projecto Curricular, de forma a dar resposta a que as potencialidades sejam exponenciais, ainda mais elevadas, e que as dificuldades possam vir cada vez mais colmatadas, e mais absorvidas, vá lá.

**R: Para além do grupo de crianças que influencia, e daí serem diferentes projectos, existem outros aspectos que influenciam?**

**C:** Eu no meu Projecto Curricular de Turma implico sempre as famílias, implico sempre as outras salas de jardim-de-infância, as salas de 1º ciclo com quem fazemos articulação, para que as crianças mais velhas consigam perceber o que é que é estar no 1º ciclo, que consigam perceber qual é as exigências de irem para o 1º ano de escolaridade, portanto, o trabalho, em termos de Projecto Curricular, é abrangente a vários níveis.

**R: E os Projectos são apresentados à equipa de trabalho?**

**C:** Não. O Projecto é meu, e da Educadora. Posso, e devo... É assim nós na Rede Pública, não temos auxiliares fixas nas salas. Portanto, o que é que acontece... acontece que, ao longo do tempo, eu vou dando pistas, e vou dando orientações à auxiliar que está a trabalhar comigo, para termos um trabalho de articulação. Agora o Projecto Curricular é meu (*apontando para si*)! Agora, também faço algumas alterações, quando vejo, por exemplo, que algumas das metas, ou um dos objectivos,... quando há uma criança com mais dependência na higiene pessoal, um dos objectivos é que eles venham pelo menos a conseguir ir sozinhos à casa de banho, porque a maioria do tempo eu estou sozinha na sala, portanto não posso largar dezanove, para ir com um à casa de banho, portanto, pretendo que eles sejam cada vez mais autónomos a esse nível. Portanto, quando eu chegar a esse objectivo, se calhar, o objectivo será outro e, aí reformulo, neste parâmetro, reformulo o meu Projecto Curricular, com o objectivo acima. O Projecto Curricular também é um Projecto aberto, em que vai-se modificando e alterando conforme aquilo que nós vamos avaliando e vendo do que se passa a nível de grupo. E aí, assim, temos aí a outra face da educação pré-escolar, que é a importância de avaliar, de reflectir sobre o trabalho que está a ser feito e sobre o trabalho que se faz diariamente com os meninos.

**R: E faz essa avaliação com base em que aspectos?**

**C:** Nas diferentes áreas de conteúdo, e faço uma reflexão diária, ou semanal, poderei fazer por escrito, ou mentalmente, mas que vou anotando os aspectos mais importantes, e essa reflexão é feita constantemente, num contínuo.

**R: E depois então é apresentada?**

**C:** Não é apresentada, portanto, é uma reflexão minha (*reforçando*) que me vai ajudar a responder às questões que o Projecto Curricular, que o currículo inicial me fez, para atingir os objectivos finais.

## Anexo 11

### Quadro de análise das entrevistas à Educadora Sara e Educadora Cláudia

Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	
		Sara	Cláudia
<b>A. Interação entre adulto/criança na Creche/Jardim-de-Infância</b>	<u>Aspectos positivos</u>	<i>“Só através da relação, dos laços que se criam de afectividade com a criança, é que conseguimos lhe dar e transmitir alguma segurança, para que a criança consiga estar connosco”</i>	<i>“Acho que é principalmente a partir da interacção entre adulto/criança que se geram todas as outras interacções.”</i>  <i>“...[através da interacção] tentar que as crianças se sintam bem...”</i>  <i>“...muito daquilo que eu lhes transmito, da maneira de ser e da maneira de estar dentro do grupo...”</i>  <i>“...vai crescendo [a criança] à medida que o adulto interage com ela, e vai dando as noções da vida e do saber estar, e do saber ser e das aprendizagens que vai realizando.”</i>
	<u>Aspectos Negativos</u>	<i>“quando a interacção entre o adulto e a criança é, de certa forma, muito protectora, ...com os laços afectivos muito vinculados, poderá condicionar um pouco o desenvolvimento da criança”</i>  <i>“A interacção que o adulto cria com a criança, se os laços afectivos forem muito, muito grandes (reforçando) entre um e outro, o facto de o adulto abandonar, sair da sala, também acaba por condicionar, porque aquela criança fica ligada só àquele adulto de referência.”</i>	<i>“... a criança sinta que nós estamos sempre a criticar de uma forma negativa, a criança não se sente segura e pode não mostrar aquilo que é capaz de realizar...”</i>
	<u>Factores que influenciam a interacção</u>	<i>“A relação e a afectividade é de facto muito importante”</i>  <i>“...o espaço influencia. A maneira como as coisas estão organizadas dentro da sala, influencia”</i>	<i>“têm a ver com a confiança, o ser capaz de implementar regras, sem serem impostas, sendo discutidas e trabalhadas em grupo”</i>  <i>“...em rotinas ajudam às formas de interacção (...)”</i>

		<p><i>“...as próprias pessoas, ou seja, a personalidade das próprias pessoas, porque se ligam mais...”</i></p> <p><i>“Tínhamos de ser coerentes nas atitudes...”</i></p>	<p><i>“a coerência, [como atitude do educador] (acenando afirmativamente) portanto, o ser coerente, ou não agirmos de uma forma num dia e noutro dia de outra forma”</i></p>
<b>B. Papel do Educador</b>	<u>Características do Educador</u>	<p><i>“somos a bengala deles naquela altura”</i></p> <p><i>“...o papel do adulto é ser mediador... Mediador na aprendizagem”</i></p> <p><i>“O estar lá, para criar esse tal desafio à aprendizagem é de maior importância que o adulto tem na sala, principalmente no berçário.”</i></p> <p><i>“...o adulto tem que criar um ambiente de estímulo...”</i></p> <p><i>“...o papel do adulto é esse, é ser um desafiador para a aprendizagem.”</i></p> <p><i>“ ...o próprio adulto tem de fazer essa adaptação...”</i></p>	<p><i>“Portanto, o adulto é o ponto principal, é o tronco...”</i></p> <p><i>“O adulto como referência, o adulto como autoridade, o adulto como amigo, o adulto como par, e o adulto como mais um, no fundo, como mais um elemento dentro do grupo.”</i></p> <p><i>“...o educador é o adulto mais referencial...”</i></p> <p><i>“...o tal ponto de referência e depois ser também securizante...”</i></p> <p><i>“...temos de estar sempre com atenção, e a atenção à sala, e o estar presente, dentro da sala é o ponto essencial...”</i></p> <p><i>“ têm um pilar [referência ao adulto] onde podem chegar”</i></p>
	<u>Apoio nos momentos de rotina</u>	<p><i>“No momento do acolhimento, é um momento crucial (...) o de tentar estar mais atento possível (...) o mais presente possível, em que demonstrar a maior confiança possível na passagem da criança, para também não transmitir ansiedade aos pais à preocupação aos pais, porque, está tudo interligado”</i></p> <p><i>“ [sobre momento da refeição] A conversa, o falar, o estar presente ..., para que eles também criem ali uma relação, porque exactamente nos momentos de refeição e nos momentos de mudas, é onde há uma maior interacção entre o adulto e a criança.”</i></p> <p><i>“ é o tentarmos dar atenção àquele que está a comer e ao outro que nos pede constantemente, que nos solicita constantemente”</i></p>	<p><i>“..., o acolhimento, é feito de criança a criança (...)é tentar dar a melhor atenção possível àquela criança, naquele momento.”</i></p> <p><i>“ (...) em relação ao almoço, no início do ano, eles são acompanhados, durante um quarto de hora, pelas Educadoras (...) para tentarmos perceber como é que cada um deles come, quais são as regras que tem, quais são os hábitos que tem... ter um bocadinho a perspectiva de como é o almoço das crianças, e depois para podermos também trabalhar ao nível de sala, nas questões mais problemáticas(...).”</i></p> <p><i>“Em relação à higiene, tento cada vez mais, e ao longo do ano que eles venham a ser autónomos (...) No início, claro que precisam de mais ajuda, e ou vou eu ou vai a auxiliar com eles a acompanhá-los”</i></p>

	<u>O apoio nas actividades e outras situações do dia-a-dia</u>	<p>“...uma das pessoas da equipa da sala dava colo no momento em que ela mais precisava”</p> <p>“ao nível de exploração livre, ou de protegermos, ou mesmo de ajudarmos ou intervirmos, no percurso que a criança está a tentar fazer, acaba por condicioná-la, porque a criança aprende por tentativa e erro.”</p> <p>“Se nós vamos facilitar (sorrindo) a transição para os obstáculos ou para alguma coisa que esteja dentro da sala, o facilitismo acaba ali por interromper um pouco do desenvolvimento.”</p> <p>“Faço a adaptação, mas transito a criança sempre para o adulto que estiver comigo, para que ela não fique muito agarrada a mim.”</p>	<p>“ (...) é no fundo realizar as tarefas com eles, e não por eles, ao lado deles e dando-lhes aquele empurrãozinho, que às vezes é necessário, aquela mãozinha.”</p> <p>“...em gestão de conflitos, separo-os, as crianças que estão (...) falamos (...) e vamos ver porque é que aconteceu, como é que aconteceu, o que é que não devia ter acontecido e como é que podemos melhorar.”</p> <p>“[sobre actividades propostas pela educadora] ...é no fundo, não quer fazer naquele momento, faz noutro e depois vamos tentando, e se não quiser de todo, tentar perceber porque é que não quer de todo...”</p>
<b>C. Dimensão Pessoal e Profissional do Educador de Infância</b>	<u>Influência do Percurso Profissional</u>	“O meu percurso profissional passou por uns bons anos no pré-escolar (dito a sorrir) e só depois regresssei finalmente à creche. E a creche faz-nos ter uma visão completamente diferente daquilo que é a relação, o afecto, o vínculo, faz-nos completamente ter uma visão diferente.”	“Essencialmente a partir do momento em que fiz uma especialização em educação especial eu consegui perceber o outro lado, as dificuldades, a criança com dificuldades, a criança marginalizada, a criança mais posta de lado, a criança que não é tão querida dentro do grupo e, a partir daí, tentei sempre (reforçando a palavra) formar o grupo como um todo”
	<u>Influência do Percurso Pessoal</u>	“A nível pessoal (pensando) achei que não me assim fez muita diferença. Se me perguntarem: “cresceste ao nível pessoal com aquilo que foste aprendendo na creche?” não penso que cresci, penso que alimentei aquilo que já cá tinha (refere com convicção)...”	“... quando nós somos puras naquilo que fazemos, puras no sentido de que damos realmente aquilo que nós somos ao outro, é isso que o outro aprende de nós...”
	<u>Interacção entre Dimensão Pessoal e Dimensão Profissional do educador</u>	“É impossível descurar essas duas coisas, ou separá-las. Aquilo que eu sou enquanto profissional é igual enquanto pessoa, é a mesma coisa.”	“Eu acho que tem tudo a ver com os nossos valores, com as nossas vivências e com a nossa forma de ser.”
<b>D. Concepção de Criança</b>	<u>Perspectiva do adulto sobre a criança</u>	<p>“que nós temos do pré e das crianças de três, quatro e cinco anos, a dinâmica, o serem activas, não quer dizer que não precisem de afecto, porque precisam de afecto”</p> <p>“porque cada uma [criança] tem o seu próprio ritmo, cada uma tem o seu próprio desenvolvimento.”</p>	<p>“é um ser humano como qualquer outro (sorrindo), com a sua personalidade, a sua maneira de ser e a sua vontade”</p> <p>“a criança quando chega aqui tem uma personalidade, uma maneira</p>

		<p><i>“adquire o controlo motor; adquire a linguagem, ou não, porque também vai depender um bocadinho do ritmo, mas supostamente, dentro de um ano de idade, eles adquirem as bases para o desenvolvimento para o resto da vida”</i></p> <p><i>“eles vão por tentativa erro [sobre o modo como aprendem as crianças]”</i></p> <p><i>“embora nós vamos começar a trabalhar no PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) e vamos ter que começar a criar planos individuais, planos de desenvolvimento individuais, e aí sim, vão ter objectivos específicos e individuais para cada criança.”</i></p>	<p><i>de ser, tem certas atitudes. Temos que a respeitar, tal e qual como ela nos respeita a nós, e temos que a ajudar a crescer e a desenvolver as suas capacidades, essencialmente as suas capacidades (reforçando), que cresçam e que se desenvolvam de forma harmoniosa e construtiva.”</i></p>
	<p><u>Criança como construtora do seu currículo</u></p>	<p><i>“As crianças são muito curiosas, são instintivamente curiosas, elas são despertas para a aprendizagem nesta faixa etária, e então são elas próprias que vão construindo, sozinhas, o seu próprio currículo, porque é através das acções que praticam que o vão construindo”</i></p>	<p><i>“..., partem ou surgem do interesse deles...”</i></p> <p><i>“Partindo das coisas que eles trazem, portanto, aí assim a própria criança no fundo está a fomentar o seu currículo, a aplicar o seu currículo, porque as coisas partem essencialmente deles.”</i></p> <p><i>“cabe ao Educador, perceber como é que, partindo dos temas ou dos assuntos que a criança traz, consegue aplicar o currículo do pré-escolar e as Metas, para conseguir atingir as Metas finais da educação pré-escolar”</i></p>
<p><b>E. Conceção de Educação de Infância</b></p>	<p><u>Importância da Educação de Infância</u></p>	<p><i>“a educação de infância, para mim, começa na 1ª infância”</i></p> <p><i>“primeira infância é a base de todas as aquisições.”</i></p> <p><i>“se as pessoas que estão em creche não conseguem transmitir às crianças, ou não são desafiadoras o suficiente para que elas consigam fazer as aprendizagens que devem de ser feitas até à idade de três anos, vai ser muito mais difícil que as consigam fazer, por exemplo, quando entrarem numa escola primária”</i></p>	<p><i>“...é partir daquilo que a criança é, com a sua personalidade, com a sua individualidade, ajudá-la a crescer dentro de um grupo, fazer parte desse grupo, e conseguir que ela cresça, evolua e venha a adquirir os conhecimentos e as capacidades para avançar nos estudos ao longo da sua vida</i></p> <p><i>é ajudar que a criança, com as suas capacidades, consiga crescer, ajudando-a a descobrir, a explorar, a investigar, não lhe dando a “papinha toda feita”, portanto, vamos ajudá-la que seja ela a pensar, a resolver as situações, a ter interesse por vir a saber cada</i></p>

			<i>vez mais sobre um assunto, a não ficar satisfeita com aquilo que sabe e tentar descobrir sempre mais</i>
	<u>Factores que apoiam a educação de infância no desenvolvimento da criança</u>	“...é impensável trabalharmos em creche ou mesmo no pré-escolar, sem a colaboração, a participação da família, porque efectivamente, eles são o nosso elo de ligação à criança.”	”... a família também tem um papel muito importante. E por aí também a importância de um trabalho paralelo, em termos de escola família, os intercâmbios com as famílias, a articulação com as famílias, as reuniões”

## Anexo 12

### Actividade Planificada para U.C Didáctica em Educação de Infância I

<i>Luva de Guízos</i>
<i>Público-alvo</i>
◇ Crianças dos 5 meses aos 11 meses.
<i>Conteúdos</i>
◇ Timbre.
<i>Materiais</i>
◇ Luva simples; ◇ Guízos pequenos e grandes.
<i>Intencionalidades</i>
◇ Estimular as capacidades sensoriais e cognitivas do bebé; ◇ Identificar a localização de fontes sonoras; ◇ Observação das respostas das crianças; ◇ Associar entre a intensidade do som e a intensidade da vocalização.
<i>Estratégias</i>
◇ Promoção de momentos auditivos, com recurso a diferentes guízos; ◇ Promoção de exploração livre de objectos sonoros – luva de guízos. ◇ Promoção da causa e efeito – esconder a luva e depois abanar; ◇ Promoção de momentos de comunicação entre o adulto e a criança.
<i>Desenvolvimento</i>
◇ Tendo em conta as idades em questão, pretende-se desenvolver a actividade ao longo de diferentes momentos, utilizando a luva com cada criança individualmente; ◇ De modo a facilitar a observação, sentados na manta de actividades, posiciona-se a criança sobre uma perna de modo a que ao longo da exploração da luva se possa observar a criança; ◇ A actividade pode iniciar-se colocando a luva acima da cabeça da criança e abanando-a, de modo a observar a reacção; ◇ De seguida, abanar dedo a dedo de modo a provocar som;



- ◈ À medida que a criança vai reagindo, variar o modo como agitamos a luva;
  - ◈ Entre estes momentos, deixar que a criança explore livremente a luva, sem a condicionar;
  - ◈ De modo a trabalhar a causa e efeito escondendo a luva e abanando-a, de modo a criança a procure;
- À medida que estes diferentes momentos são colocados em acção, estes devem ser verbalizados.

### Estratégias de Observação e Métodos de Avaliação

A avaliação será realizada após a actividade ter sido dinamizada com as crianças de ambas as salas, com base na observação directa, recorrendo ao registo escrito e ainda ao registo fotográfico. Pretende-se avaliar:

- Reacção das crianças;
- Desenvolvimento da actividade;
- Momentos a alterar ou melhorar.